



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Centro Regional das Beiras

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Educação Especial

**Problemáticas Associadas à Aquisição da Competência
Leitora e Impacto na Aprendizagem Escolar.**

Orientadora: Professora Doutora Isabel Festas

Co-Orientadora: Mestre Anabela Carvalho

Maria de Lurdes Magalhães Rodrigues

Viseu, 2011

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Centro Regional das Beiras
Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

**Problemáticas Associadas à Aquisição da Competência
Leitora e Impacto na Aprendizagem Escolar.**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional das Beiras, Viseu, para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, especialização em, Educação Especial, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Isabel Festas e Mestre Anabela Carvalho.

Maria de Lurdes Magalhães Rodrigues

Viseu, 2011

Agradecimentos

A consecução de um estudo, provoca um grau de satisfação e de realização pessoal, ao qual ficam agradavelmente associadas as marcas deixadas por todos os intervenientes no processo. A todos, em geral, gostaria de expressar o meu profundo reconhecimento.

Um trabalho desta natureza resulta de um esforço conjunto de várias pessoas, que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a sua realização. Foi, acima de tudo, uma oportunidade para criar ligações e estimular outras já existentes com os diferentes professores e amigos que se disponibilizaram incondicionalmente.

À minha família, quero agradecer o apoio, a disponibilidade, a paciência nos momentos mais difíceis.

Uma palavra de gratidão aos colegas que estiveram presentes durante esta caminhada.

À Professora Doutora Isabel Festas e à Mestre Anabela Carvalho, minhas orientadoras, pela sua disponibilidade, indispensável orientação, ajuda e pela colaboração imprescindível na realização deste trabalho.

Índice

Índice de Figuras e Quadros	11
Resumo	13
Introdução	19
I PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	25
CAPÍTULO I - Dificuldades de Aprendizagem	27
1 - Breve contexto histórico das Dificuldades de Aprendizagem	30
2 - Etiologia	33
3 - Definições de Dificuldades de Aprendizagem	39
4 - Critérios utilizados na identificação das Dificuldades de Aprendizagem	43
5 - Classificações das Dificuldades de Aprendizagem	44
5.1 - Classificação de Quirós e Schrager (1978)	45
5.2 - Classificação de Kirk e Chalfant (1984)	46
5.3 - Classificação de Lyon (1985)	47
5.4 - Classificação de Adelman e Taylor (1986)	47
5.5 - Classificação de Rourke (1989)	47
5.6 - Classificação de Rebelo (1993)	48
5.7 - Classificação proposta por Correia (2004)	49

5.8 - A classificação do DSM-IV	49
6 - Teorias e modelos explicativas das Dificuldades de Aprendizagem	50
6.1 - Teorias centradas no sujeito	50
6.1.1 - Teorias neurofisiológicas	51
6.1.2 - Teorias genéticas	52
6.1.3 - Teorias de atraso no desenvolvimento	52
6.1.4 - Teorias défices percetivos	52
6.1.5 - Teorias do processamento de informação	53
6.2 - Teorias ambientais	53
6.3 - Teorias centradas na tarefa	54
6.4 - Teorias interacionistas	55
7 - Teorias contemporâneas	55
8 - Características das crianças com Dificuldades de Aprendizagem	59
8.1 - Problemas inerentes às Dificuldades de Aprendizagem	62
8.1.1 - Problemas de atenção	62
8.1.2 - Problemas percetivos	63
8.1.3 - Problemas emocionais	64
8.1.4 - Problemas de memória	65
8.1.5 - Problemas cognitivos	65
8.1.6 - Problemas psicolinguísticos	66
8.1.7 - Problemas psicomotores	66

9 - Dificuldades de Aprendizagem e suas Implicações Educativas	67
II CAPÍTULO - Leitura	69
1 - O ato de ler	71
2 - Perspetiva Psicolinguística da Leitura	75
2.1 - Modelos Psicolinguísticos da Leitura	75
2.1.1 - Modelo de dupla via	76
2.1.2 - Modelo de uma via	79
3 - Processos implicados na Leitura	80
3.1 - A Descodificação	80
3.2 - A Compreensão	82
4 - MóduloS implicados na leitura	86
4.1- Módulo percetivo	87
4.2 - Módulo léxico	88
4.3 - Módulo sintético	88
4.4 - Módulo semântico	89
5 - Modelos explicativos do processamento da leitura	90
5.1 - Os modelos ascendentes	91
5.2 - Os modelos descendentes	92
5.3 - Os Modelos interativos	94
6 - Fase e níveis de aquisição da leitura	95

7 - Aprendizagem da leitura	98
7.1 - Consciência fonológica	99
7.2 - Conhecimento lexical e morfológico	100
7.3 - Motivação para a leitura	100
8 - Perspetiva de Uta Frith	101
9 - Dificuldades na aprendizagem da leitura	104
9.1 - Dificuldades gerais específicas da leitura	106
9.2 - Dificuldades de decodificação	110
9.3 - Níveis e tipos de dificuldades na compreensão da leitura	111
9.3.1 - Dificuldades na compreensão literal	112
9.3.2 - Dificuldades na compreensão interpretativa	113
9.3.3 - Dificuldades na compreensão crítica	113
10- Dificuldades de Aprendizagem da Leitura – Despistagem / Intervenção	114
 II Parte - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	 119
 Capítulo I - Metodologia e Objeto de Estudo	 121
Introdução	122
1 - Investigação qualitativa	123
2 - Justificação e identificação do problema	128
3 - Objetivos e objeto do Estudo	129

3.1 - Objetivos do estudo	129
3.2 - Planificação do Estudo	130
3.3 - Objeto do Estudo	130
4 – Caraterização do aluno	131
4.1 - História escolar	132
4.2 - Avaliação pedagógicas e psicológicas	132
4.3 - Apoios disponibilizados	134
5 - Instrumentos de recolha de dados	135
5.1 - Entrevista	135
5.2 - Observação direta	136
5.3 - Pesquisa documental	137
5.4 - Registos escritos	137
Capítulo II - Apresentação e Análise dos Resultados	139
1 - Apresentação dos dados recolhidos	140
1.1 - Observação direta	140
1.2 - Entrevista	140
1.3 - Pesquisa documental	142
1.4 - Registos escritos	143
1.4.1 - Letras do alfabeto	143
1.4.2 - Pares de palavras iguais e diferentes	147
1.4.3 - Palavras frequentes e curtas	149

1.4.4 - Palavras frequentes e longas	152
1.4.5 - Palavras infrequentes e curtas	154
1.4.6 - Palavras infrequentes e longas	155
1.4.7 - Palavras irregulares frequentes e curtas	156
1.4.8 - Pseudopalavras curtas	157
1.4.9 - Pseudopalavras longas	158
1.4.10 - Frases simples e curtas	159
Discussão dos resultados	161
Considerações finais	170
Bibliografia	175

Índice de Figuras e Quadros

Figuras

Fig. 1 - Taxionomia das dificuldades de aprendizagem (Kirk & Chalfant, 1984, adaptado de Cruz, 1999, p. 95).

Fig. 2 - Correntes explicativas das DA (Fonseca, 1999, p. 83)

Fig. 3 - Problemas da Criança com DA (Fonseca, 2004, p. 362)

Fig. 4- Modelo de leitura de palavras (Citoler, 1996, p. 137)

Fig. 5 - Modelo contemporâneo da compreensão da leitura (adaptado de Giasson 1993, p. 21).

Fig. 6 - Modelo de aprendizagem da leitura (Morais, 1997, p. 182)

Quadros

Quadro nº 1 - Tipo de dislexias (Citoler, 1996), p. 71)

Quadro nº 2 - Respostas dadas pelo aluno relativamente à identificação e valor fónico das letras do alfabeto

Quadro nº 3 - Respostas do aluno perante a identificação das letras do alfabeto impresso e manuscrito quer maiúsculo quer minúsculo

Quadro nº 4 - Resultados obtidos na leitura de pares de palavras iguais e diferentes

Quadro nº 5 - Resultados obtidos na leitura de palavras frequentes e curtas

Quadro nº 6 - Resultados da leitura de palavras frequentes e longas

Quadro nº 7 – Palavras infrequentes curtas

Quadro nº 8 - Palavras infrequentes longas

Quadro nº 9 - Palavras irregulares frequentes curtas

Quadro nº 10 – Pseudopalavras curtas

Quadro nº 11 - Pseudopalavras longas

Quadro nº 12 – Resultados obtidos na leitura de frases simples e curtas.

RESUMO

As investigações na área da leitura têm proliferado nos últimos anos, visto ser de inquestionável importância o seu domínio na aprendizagem e sucesso escolar e profissional do ser humano. Ela é, sem dúvida, considerada uma ferramenta insubstituível que permite aos sujeitos leitores aceder a um conjunto infindável de experiências e conhecimentos, sendo uma conquista determinante no desenvolvimento pessoal e social de todo o indivíduo. Ler é compreender, interpretar e viajar no mundo, é tomar consciência da infinita capacidade de que fomos dotados - ser em relação e crescimento constante.

Embora seja uma competência fundamental na vida de todos os sujeitos, aprender a ler é um processo complexo, multifacetado e dinâmico e individualmente experienciado. As causas das dificuldades são múltiplas e concorrentes, desde o desenvolvimento linguístico da criança e do meio onde vive, das baixas expectativas de pais, professores e da própria criança que não consegue com facilidade aceder à leitura e também a inadequada preparação de alguns professores para esta problemática.

Para os leitores fracos são muitos os constrangimentos que se impõem no seu percurso escolar, nomeadamente um desinvestimento e desinteresse pelas aprendizagens, bem como o desencadear de problemas comportamentais e emocionais. Nesse sentido, se as dificuldades forem precocemente diagnosticadas e alvo de intervenção, estaremos, de facto, a contribuir para o aumento da taxa de sucesso educativo e para a formação de alunos mais capazes e interventivos.

É com base neste desafio de conhecer e estudar os motivos das dificuldades vivenciadas por um aluno, no processo inicial de aprendizagem da leitura, que nasceu este projeto.

Nesta dissertação procuram-se analisar os problemas da aprendizagem da leitura numa tentativa de compreender e explicar as dificuldades que muitos alunos manifestam na sua aquisição.

No estudo empírico procuramos abordar esta problemática recorrendo à metodologia de estudo de caso, tendo como objetivo geral conhecer as dificuldades e principais causas dos problemas apresentados por um aluno na aprendizagem da leitura. Para a recolha de dados, recorreremos a entrevistas, à consulta do registo bibliográfico do aluno e de outros

Problemáticas Associadas à Aquisição da Competência Leitora e Impacto na Aprendizagem Escolar

documentos (relatórios de avaliação, relatórios do serviços de Psicologia, Programa Educativo Individual) e à leitura pelo aluno de diversas grelhas construídas para o efeito, contendo as letras do alfabeto e diversas listas de palavras e pseudopalavras.

Concluímos que o aluno identifica todas as letras do alfabeto, tendo assimilado um dos aspetos fundamentais do princípio alfabético, mas lê apenas um número muito reduzido de palavras. Após análise dos diferentes dados recolhidos, pode afirmar-se que existe um comprometimento nas duas vias de leitura, sendo mais acentuado na via fonológica ou não lexical.

Verificámos também que, para além das dificuldades evidenciadas nas principais vias de reconhecimento de palavras, o aluno manifesta um défice cognitivo, nomeadamente limitações ao nível da memória, que é indispensável e imprescindível no processamento da informação escrita.

ABSTRACT

The investigations reading area have proliferated in recent years, as it is of unquestionable importance in learning domain and also in academic and professional human being success. It is certainly considered an irreplaceable tool that allows readers to access to a set of endless experiences and knowledge, being a crucial achievement in personal and social development of every individual. Read is understanding, interpreting and traveling through the world, it is being aware of the infinite capacity to which we are endowed - to be compared and steady growth.

Although it is a fundamental competence in the lives of all subjects, learning to read is a complex, multifaceted, dynamic and experienced individual process. The causes of these difficulties are multiple and competing, since the child's linguistic development and the environment where he lives, the low expectations of parents, teachers and the child who cannot easily access to reading and also the inadequate preparation of some teachers for this problematic.

For weak readers there are many constraints that are imposed in their schooling, particularly disinvestment and disinterest in learning, as well as the onset of behavioral and emotional problems. In this sense, if the difficulties are diagnosed early and targeted intervention, we are, in fact, contributing to the increase in the rate of school success and for the formation of more able and interventional pupils.

Based on this challenge to meet and study the reasons for the experienced difficulties of a student in the initial process of learning to read, this project was born.

In this thesis, we seek to analyze the problems of learning to read in an attempt to understand and explain the difficulties that many students manifest in its acquisition.

In the empirical study we seek to address this issue using the case study methodology, with the overall objective to know the difficulties and potential causes of the presented problems by a student who is learning to read. For data collection, we rely on interviews, consultation of the bibliographic record of the student and other documents (evaluation reports, reports from the services of Psychology, Individual Educational Plan) and reading

by the student of different grids constructed for this purpose, containing the alphabet letters and various lists of words and pseudo words.

We also found that, in addition to the difficulties highlighted in the main ways of word recognition, the student expresses a cognitive impairment, including limitations in memory terms, which is indispensable and irreplaceable in the processing of written information.

SIGLAS

ACLD- Association for Children with Learning Disabilities

APA - American Psychiatric Association

CEI- Currículo Específico Individual

DSM – IV - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

DA-Dificuldades de Aprendizagem

DID- Dificuldades Intelectuais Desenvolvimentais

EVT- Educação Visual e Tecnológica

ICLD - Interagency Committee on Learning Disabilities

NRP - Nacional Reading Panel

NJCLD - Nacional Joint Committee for Learning Disabilities

NLD - Non Verbal Learning Disabilities

PIT- Plano Individual de Trabalho

PEI - Programa Educativo Individual

RS - Reading Spelling

SNC – Sistema Nervoso Central

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

Problemáticas Associadas à Aquisição da Competência Leitora e Impacto na Aprendizagem Escolar

INTRODUÇÃO

As condições de vida do homem têm vindo a sofrer mutações profundas a nível social, cultural e económico, levando-nos a pensar que nos encontramos numa nova era da história. Assistimos a mudanças rápidas na forma de captar e difundir a informação. Pois, o desenvolvimento desenfreado das tecnologias de informação abrem as portas do mundo, invadindo-nos com informação e culturas que urge ler e interpretar.

Face a todo este desenvolvimento, é urgente apropriarmo-nos de ferramentas que permitam ler toda essa informação, nomeadamente o acesso generalizado à leitura e às tecnologias de informação e comunicação, permitindo um desenvolvimento cultural conquistado de forma autónoma. Pois, o eficiente domínio da competência leitora projeta o homem no mundo do saber, favorecendo o desenvolvimento do sentido crítico e da participação ativa na sociedade de que somos parte integrante.

É certo que a comunicação é uma atividade universal, pois desde os primórdios que o homem teve necessidade de se fazer ouvir e de interagir com os seus pares. Nesse sentido, temos consciência do que acontece na sociedade atual, pois a exigência da capacidade de leitura vai aumentando de dia para dia. Grande parte da nossa vida depende da leitura e da escrita e as pessoas que leem e escrevem mais depressa têm uma vantagem clara em relação às outras (Morais, 1997).

Todos reconhecemos que saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, escolar e profissional. Esta condição individual tem, certamente, uma aplicabilidade direta na vida das comunidades.

É esperado que a escola desempenhe um papel preponderante nesta missão imprescindível de aprender a ler e a escrever. A experiência colhida nalgumas investigações refere-nos que: “quanto mais atenção a escola prestar ao desenvolvimento das potencialidades linguísticas dos alunos, maiores serão as possibilidades de êxito local e coletivo de uma comunidade” (Sim-Sim, 1998, p. 38).

Sim-Sim (1998) acrescenta, ao citar Marland, 1977:

Se a escola despende esforços e tempo na promoção de desenvolvimento da linguagem, as aprendizagens em todas as áreas curriculares serão favorecidas; se for dada atenção à

linguagem nos conteúdos disciplinares, o desenvolvimento da linguagem será poderosamente beneficiado pelos contextos e objetivos dessas disciplinas (citado por Sim-Sim, 1998, p. 37).

Nessa linha, Rebelo acrescenta que aprender a ler tornou-se uma necessidade básica da sociedade e é fundamental para nela se poder viver, ser aceite e participar nos recursos que ela disponibiliza (1993, p. 39). Como nos apresenta Celeste (2008), dominar o código é uma aptidão básica para viver, participar e usufruir da realidade que nos rodeia. Aumenta o nosso potencial de comunicação e, simultaneamente, é o grande facilitador das aprendizagens escolares. No entanto, verificamos que nem todos os alunos conseguem o domínio dessa capacidade e debatem-se com dificuldades que se agravam sempre que ascendem ao patamar académico superior. A incapacidade de ler bem gera, inevitavelmente, uma diminuição de oportunidades de realização pessoal e de sucesso profissional.

As diferentes investigações têm vindo a provar que essa aquisição começa logo desde o seio familiar. Nessa linha de pensamento, muitas teorias da leitura defendem que, durante a infância, desenvolvem-se múltiplas competências, quer em casa quer na escola, que se coordenam numa leitura progressivamente automática, como mostra o Relatório do *Nacional Reading Panel* (Painel Nacional de Leitura) (NRP, 2000).

Ler, portanto, permite-nos interpretar no mundo desconhecido, desenvolve o nosso espírito crítico e contribui para uma participação mais ativa no mundo que nos rodeia. A leitura dá-nos a conhecer novas realidades e novos pontos de vista, sendo uma porta aberta para a informação e, conseqüentemente, para a aquisição de novos saberes e novas culturas.

Um défice neste domínio compromete, certamente, a nossa relação com o mundo, criando em nós mecanismos de defesa que nos isolam, comprometendo, por isso, a nossa forma de estar na sociedade.

Nos programas de Língua Portuguesa para o 1º ciclo do Ensino Básico encontra-se referido o seguinte:

Tem-se como seguro que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação. Limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social. Entende-se que o domínio da Língua Materna, como fator de transmissão e apropriação dos diversos

conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar (Ministério da Educação, 1990, p. 97).

A este nível, Rodriguez (1991) apresenta-nos as vantagens de se atuar o mais precocemente possível:

se uma criança com dificuldades começar a beneficiar de apoio antes de entrar no 3º ano existe uma probabilidade de 80 por cento de superar o problema. Se o diagnóstico não for efetuado até ao 5º ano restam 40 por cento de possibilidades de recuperação e se não for alvo de intervenção até ao 7º ano as possibilidades ficam reduzidas em 5 por cento.

Se as dificuldades forem precocemente diagnosticadas e alvo de intervenção, estaremos de facto a contribuir para o aumento do sucesso educativo. Sabemos hoje que é na escola onde todos são chamados aprender e, por isso, é aí que devemos empenharmo-nos na mudança. Existem descobertas realizadas na última década, que têm enfatizado que um ensino precoce e sistemático do conhecimento fonológico, realizado na sala de aula, aumenta significativamente o desempenho, quer da leitura quer da escrita, reduzindo o número de alunos com dificuldades.

Hoje é consensual que não é necessária uma mudança substancial de hábitos, mas sim que as práticas de ensino da leitura, eficazes, consistentes e sistemáticas são a melhor intervenção para muitas das dificuldades.

A consecução de um projeto de investigação é um desafio que se nos coloca e, na maioria das vezes, nasce de um desejo pessoal e profissional. Desejo que se vai transformando numa vontade de prosseguir e de fazer novas descobertas, recorrendo à experiência adquirida e à investigação que vai acontecendo e, consequentemente, querer saber mais e contribuir para a melhoria do trabalho diário.

É com o desejo de enriquecer e melhorar a prática pedagógica que surge este projeto, procurando dar resposta a um sonho, ou seja, ajudar uma criança que luta por adquirir o que é comum na vida de todo o ser humano - Ler. Cientes que, desta forma, é possível interpretar o mundo que nos invade com informação infindável. Foi neste espírito de curiosidade, inicialmente, e de aprofundamento e estudo que fomos dando forma ao projeto.

Certamente que a realização deste projeto de investigação não teria sido possível sem o contributo de muitas aprendizagens que se foram adquirindo ao longo do nosso percurso pedagógico, nomeadamente formações especializadas, encontros, seminários e outras reflexões conjuntas dentro desta área, pois todas elas contribuíram de forma inequívoca para uma maior reflexão e aprofundamento no sentido de se retomarem novos rumos que atenuem situações de insucesso e de abandono escolar.

Nesta pesquisa, propomo-nos conhecer e aprofundar a problemática inerente à leitura, bem como refletir sobre possíveis causas que dificultam a aprendizagem e desenvolvimento da mesma. Esta reflexão pretende aliar a teoria à prática, procurando, deste modo, partilhar o que de benéfico se vai realizando, bem como apontar pistas que contribuam para a melhoria da situação de alunos com problemas na leitura.

O nosso trabalho pretende salientar a importância do domínio da leitura como elemento privilegiante de todo o sucesso educativo, visando dar o seu contributo para uma maior reflexão e incremento da sinalização, do diagnóstico precoce e uma adequada intervenção junto das crianças que evidenciam Dificuldades de Aprendizagem nesta área.

Nesse sentido, o estudo consta de duas partes diferentes, mas complementares. Numa primeira, constituindo a parte teórica do trabalho, designada de revisão bibliográfica ou revisão de literatura, abrange dois capítulos, sendo um dedicado às Dificuldades de Aprendizagem e o outro à Leitura.

No primeiro capítulo é apresentada uma breve resenha histórica, alguns conceitos subjacentes à definição do termo, correntes, etiologia, classificação, características e implicações educativas.

No segundo capítulo, é feita uma abordagem à leitura e toda a problemática a ela associada, iniciando-se com uma breve referência ao ato de ler, aos modelos psicolinguísticos, aos processos, módulos, procedimentos dificuldades gerais e específicas, as vias de leitura mais utilizadas, consequências e implicações.

A segunda parte do trabalho é constituída pelo estudo empírico que pretende corroborar com os aspetos teóricos. Iniciamos com uma breve apresentação da metodologia de trabalho de cariz qualitativo. Dentro desta metodologia será feita uma abordagem ao estudo de caso, suas principais características e apresentados os objetivos que servem de

fio condutor ao estudo. Quanto aos objetivos propomo-nos: elencar as dificuldades vivenciadas por um aluno na tarefa de aquisição da componente leitora e conhecer as principais vias utilizadas na leitura de palavras.

Seguidamente é feita a apresentação e caracterização da amostra, dos instrumentos de recolha de dados e por último são apresentados um conjunto de quadros que resultaram da recolha de dados relativos à leitura e sua análise. Finalmente são apresentados os resultados, tecidas considerações sobre os mesmos.

I PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A criança com Dificuldades de Aprendizagem corre o risco de se tornar num adulto desajeitado, desmotivado, desempregado, rebelde, apático, marginalizado, não identificado, etc.

(Fonseca, 2004, p. 524)

Introdução

Assistimos, atualmente, a uma crescente preocupação que se relaciona com os problemas de aprendizagem em meio escolar. Essa preocupação não é recente e pode mesmo afirmar-se que está associada à instituição da escolaridade obrigatória, pois verifica-se um acréscimo de alunos que se atrasam na escolaridade, ao longo do tempo.

Segundo Kirk, Gallagher e Anastasiow, 1993, citados por Cruz, (1999) talvez nenhuma outra área do campo da educação especial tenha gerado tantas pesquisas multidisciplinares e estimulado tantos debates como a área das Dificuldades de Aprendizagem (DA). Citoler qualificou-a como uma área misteriosa e complexa (Citoler, 1996); Correia, 2008).

Embora continuem a existir muitas questões em aberto por esclarecer, a investigação tem vindo a incrementar os seus conhecimentos de tal forma que, atualmente, conhecemos melhor esta problemática e sentimo-nos mais seguros no momento de intervir junto dos alunos do que há algumas décadas atrás (Lerner & Kline, 2005; Citoler, 1996).

Em Portugal, foi Vitor da Fonseca quem introduziu pela primeira vez o termo Dificuldades de Aprendizagem (DA), como tradução do original *learning disabilities*, no seu livro: *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*, em 1984.

Na ausência de uma palavra portuguesa que traduza literalmente a ideia subjacente a *disabilities*, são vários os autores que referem o termo “dificuldades” como o mais adequado para expressar a ideia do vocábulo original (Cruz, 2009).

Passados todos estes anos, verificamos que o termo se generalizou. No entanto, como sugere Martins (2006), o conceito subjacente ao termo DA não é entendido de modo igual por todos os que o utilizam. Nesse sentido, Martins (2006) sugere que o termo DA é, por um lado, sinónimo e, por outro, polissémico. Ou seja, para além de o termo ser, inadequadamente, utilizado para designar diferentes populações, também se verifica que existem diferentes terminologias para denominar um mesmo grupo de pessoas.

Com base numa revisão bibliográfica, Martins (2006) sugere que é evidente a ausência de acordo entre os profissionais na tarefa aparentemente simples de atribuir um nome ao grupo de crianças que manifestam determinadas dificuldades nas suas aprendizagens, pois a mesma autora encontrou mais de quarenta termos com matizes distintas para denominar

estas crianças. Também Correia (2008) e Correia e Martins (1999) nos sugerem que, em Portugal, o termo Dificuldades de Aprendizagem tem sido utilizado como querendo dizer diferentes coisas, que variam entre os problemas de aprendizagem intrínsecos (por exemplo, Dificuldade Intelectuais Desenvolvimentais (DID) até aos que são problemas de aprendizagem de origem extrínseca (por exemplo ensino inadequado). Surgem, assim, vários sinónimos como incapacidade para aprendizagem, dificuldades específicas para a aprendizagem, problemas de aprendizagem, deficiências cognitivas ou deficiências para a aprendizagem, que têm um carácter essencialmente descritivo e não sugerem conotações explicativas, confundem-se e sobrepõem-se a outros, como lesão cerebral, imaturidade neurológica ou disfunção cerebral mínima, que possuem uma clara vertente orgânica e fazem alusão a uma possível etiologia cerebral nas dificuldades de aprendizagem (Casas, 1994; Rebelo, 1993).

Como nos refere Casas (1994) não se trata apenas de uma simples preferência de terminologia, pois elas refletem a adoção de diferentes perspetivas sobre um mesmo problema. Nesse sentido, enquanto os psicólogos e os pedagogos se orientam para causas psicológicas ou pedagógicas, os neurologistas e os neuropsicólogos sugerem as disfunções neurológicas ou fisiológicas como sendo as determinantes básicas dos problemas de aprendizagem.

É devido a esta confusão inerente à terminologia das dificuldades de aprendizagem que Kirby e Williams, 1971, referidos por Fonseca (1999), preferem utilizar o termo Problemas de Aprendizagem, pois consideram que este inclui tanto aquele grupo mais alargado de crianças categorizadas como tendo insucesso escolar ou fracasso escolar, como aquela categoria menos numerosa de crianças que têm as denominadas Dificuldades de Aprendizagem.

Deste modo, como sugerem Correia (2008) e Correia e Martins (1999), o termo Dificuldades de Aprendizagem tem sido utilizado, predominantemente, em dois sentidos: um sentido mais lato e um sentido mais restrito. Enquanto o primeiro pode ser sinónimo de insucesso escolar, fracasso escolar ou até necessidades educativas especiais, o segundo refere-se a um conjunto de discapacidades ou impedimentos específicos para aprendizagens, como as académicas.

Podemos mesmo acrescentar que o termo encerra uma área ampla e muito complexa que, para alguns autores, se situa entre a educação regular e a educação especial, enquanto, para outros, se sobrepõe à educação especial, incluindo a maior parte dos transtornos que esta trata (Lopes, 2008).

Passaremos, seguidamente, a uma breve resenha histórica relativa à evolução do campo de estudo das Dificuldades de Aprendizagem, nomeadamente a evolução histórica, etiologia, definições, os principais critérios utilizados na identificação das mesmas, diferentes classificações, teorias contemporâneas, principais características das crianças com DA e suas implicações educativas. Ainda na parte teórica será apresentado um capítulo referente à Leitura. Inicialmente é feita uma breve introdução, segue-se o ato de ler, perspectiva psicolinguística e seus modelos, processos e módulos implicados na leitura, modelos explicativos do processamento da leitura, aprendizagem da leitura e suas dificuldades, despistagem e intervenção.

Na parte empírica iremos seguir uma metodologia qualitativa - estudo de caso. Pretendemos estudar as dificuldades evidenciadas por um aluno no processo de aprendizagem da leitura. Serão apresentados os objetivos, a caracterização da amostra e os instrumentos de recolha de dados aplicados. Far-se-á seguidamente a apresentação dos registos elaborados e das conclusões obtidas na recolha de dados.

1- BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Foi Kirk quem popularizou o termo *learning disabilities* ao utilizá-lo numa comunicação apresentada em 1963, na *Conference on Exploration into Problems of the Perceptually Handicapped Child* (Hallahan & Mercer, 2002; Correia & Martins, 1999; García, 1995; Hammill, 1993). Embora já em 1962 tenha utilizado o termo *learning disabilities* no seu livro “A Criança Excepcional” (The Excepcional Child), (Hallahan & Mercer, 2002) em que definia as DA como sendo:

Um atraso, desordem ou atraso no desenvolvimento num ou mais dos processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou de distúrbios do comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um

conjunto de fatores pedagógicos (Kirk, 1962, citado Correia, 1991 p.38; Kirk & Gallagher, 1987, p.364).

O aparecimento do termo Dificuldades de Aprendizagem não pode ser interpretado no sentido da inexistência, anteriormente àquele período, de alunos com acentuados problemas de aprendizagem. Antes de ter sido cunhada a designação de *learning disabilities*, os alunos que apresentavam perturbações e processos psicológicos básicos implicados na aprendizagem eram identificados por outras designações, como alunos “com deficiências percetivas”, “com lesões cerebrais”, etc.

Segundo Correia (1997), o conceito de Dificuldades de Aprendizagem (DA) surgiu da necessidade de se compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente normais, estava constantemente a experimentar insucesso escolar, especialmente em áreas académicas tal como a leitura, a escrita ou o cálculo. Este conceito subentendeu, de imediato, uma *discapacidades* (inabilidade) para a aprendizagem, numa ou mais áreas académicas, nada condizente com o potencial intelectual (inteligência), geralmente na média ou acima desta, entrando em conflito direto com as crianças que apresentavam problemas de aprendizagem generalizados, cujo potencial intelectual era bastante abaixo da média (Quociente Intelectual abaixo de 70). Neste último caso, o aluno faz aprendizagens e tem realizações consentâneas com o seu potencial, não apresentando, portanto, dificuldades de aprendizagem, mas sim uma outra problemática, comumente designada por deficiência mental. Assim sendo, o aluno com DA é um aluno com um potencial para a aprendizagem médio ou acima da média, sendo este aspeto um fator de grande importância a ser-lhe transmitido no sentido de o ajudar a situar-se e a compreender as suas áreas fortes e necessidades educativas.

Como todos os conceitos, o de Dificuldades de Aprendizagem foi, ao longo da história, sofrendo algumas alterações na sua conceção (com reflexos ao nível da forma como se perspectivava a intervenção) sendo possível identificar diferentes etapas. Como podemos ver em Casas (1996), García (1995, 1998, 2004), Correia (1991) e Torgesen (1991), muito embora o seu estudo tenha sido formalizado a partir da década de sessenta, este remonta ao ano de 1800 quando, pelas mãos de Gall, se fizeram as primeiras observações em pessoas afásicas adultas.

Seguindo a linha de Casas (1996, p. 13), que se apoiou nos critérios de Wiederholt (1974), é possível identificar quatro grandes períodos de estudo das dificuldades de aprendizagem, que apresentam as seguintes designações:

1º Período de fundação (1800-1930)

2º Período de transição (1930- 1960)

3º Período de integração (1960-1980)

4º Fase contemporânea (1980 à atualidade)

- O período de fundação ficou marcado pelo estudo sobre o cérebro, sobre as respetivas funções e disfuncionamentos. Esta fase caracterizou-se pela observação clínica de pacientes adultos com algum tipo de lesão cerebral adquirida e que depois se generalizou para as crianças com problemas semelhantes (Casas, 1996; Cruz, 1999; Garcia, 1998).

- O período de transição é caracterizado pela transposição dos estudos científicos sobre o cérebro para o estudo clínico de crianças. É nesta fase que começam a ser elaborados instrumentos de avaliação e remediação destinados a crianças portadoras de perturbações de aprendizagem. Podemos caracterizá-lo como sendo um tempo onde acontece uma transferência dos princípios teóricos do anterior ciclo para a prática da recuperação educativa, como podemos ver em Casas (1996) e Cruz (1999).

- O período que se segue é denominado de integração e tem como principais notas caracterizadoras o aumento acentuado de programas de recuperação, um maior investimento na formação de professores especializados, bem como o desenvolvimento de organizações de investigação sobre as DA e de apoio a alunos. Segundo a maioria dos autores, é caracterizada essencialmente pela sua atividade própria, pelo reconhecimento oficial da definição de DA e pela constituição da primeira associação mundial neste campo denominada de *Association for Children with Learning Disabilities* (ACLD). As figuras mais eminentes deste período já não pertencem quase exclusivamente ao campo da neurologia, como se verificava no período anterior, mas sim ao campo da psicologia e da pedagogia, o que justifica os testes e programas de recuperação que começam a surgir nesta época.

- O período contemporâneo corresponde ao alargamento da fase anterior em todas as suas vertentes: diagnóstico, intervenção, definição dos termos e definições, assim como uma colaboração mais estreita entre as escolas normais e especiais, como refere Lerner (1988, citado por Rebelo, 1993). Esta fase é muito frutífera em publicações sobre as dificuldades de aprendizagem (Garcia, 1988, 2004) e é também caracterizada pelas seguintes tendências: alargamento do nível etário da população com dificuldades de aprendizagem, classificação das dificuldades de aprendizagem nos níveis ligeiro, moderado e severo, emprego do conceito de dificuldades de aprendizagem com carácter transcategorico, utilização de micro computadores no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem. Podemos ainda acrescentar, como nos refere Torgesen, 1991, “é uma fase rica em contribuições, enfoques, investigações e desenvolvimento de métodos de avaliação e intervenção” (citado por Cruz, 1999, p. 37).

2- ETIOLOGIA

Pode referir-se que a etiologia das dificuldades de aprendizagem é uma das condições problemáticas mais frequentes na infância, com uma incidência que depende de autor para autor. Na generalidade, ronda entre os 3% (Casas, 1996) e os 8% (Fonseca, 1999).

Cada vez mais parece evidente que não existe apenas uma etiologia concreta que justifique a maioria das DA (Casas, 1994; Kirk, Gallagher & Anastasiow, 1994; Mercer, 1994), pois reconhece-se que estas são muito heterogêneas tanto na sua etiologia como na sua apresentação clínica e desenvolvimento. Pode-se mesmo afirmar que a concepção que domina sobre a etiologia no campo das DA é a multifatorial (Casas, 1994; Kirk, Gallagher & Anastasiow, 1994; Mercer, 1994).

Embora seja certo que cada investigador acentue a sua perspectiva etiológica, em geral admitem a existência de múltiplos fatores na etiologia das DA. Nesse sentido, os psicólogos e os pedagogos propõem uma etiologia com múltiplos fatores do tipo psicológico, pedagógico, sociológico e linguístico. Ao passo que os médicos defendem uma origem constitucional, neurológica ou bioneurológica, procurando possíveis lesões ou disfunções do sistema nervoso central, influências hereditárias ou genéticas ou alterações bioquímicas (Mercer, 1989, citada por Citoler, 1996).

Verificamos, pela revisão bibliográfica, que existe um conjunto de fatores que nos levam a concluir, como nos referencia Carbonero, “que as suas causas são muito heterogêneas, tanto na sua sintomatologia como também na sua evolução e tratamento” (1994, p.159). Apesar de serem descritos muitos fatores causais, podem referir-se causas endógenas e causas exógenas (Fonseca, 1999, p. 460), podendo as mesmas ser agrupadas em categorias e subcategorias distintas, destacando-se a classificação de Drouet (1990), a de Martinez de García e Montoro (1993) e Monedero (1989), de Pérez (1989) e de Kirk e Chalfant (1984).

Na classificação proposta por Drouet são apontados sete grupos de causas de DA: físicas, sensoriais, neurológicas, emocionais, intelectuais ou cognitivas, educacionais e socioeconómicas.

As causas físicas são entendidas como perturbações somáticas ou permanentes, resultam de perturbações no estado físico da criança, nomeadamente: febre, cefaleias, dores de ouvido, cólicas intestinais, anemia, asma, assim como todos os males que atingem fisicamente uma pessoa e lhe provocam um estado não normal ou patológico de saúde.

As causas sensoriais referem-se a todos os distúrbios relacionados com a perturbação nos órgãos dos sentidos. Qualquer problema nos órgãos responsáveis pela visão, audição, paladar, olfato e tato, causará deformação na captação das informações, consequentemente, na compreensão.

As causas neurológicas resultam de perturbações no sistema nervoso, nomeadamente no cérebro, no cerebelo, na medula ou nos nervos. Qualquer distúrbio numa destas zonas resultará num problema de maior ou menor grau, decorrente da área danificada.

As causas emocionais estão ligadas aos distúrbios psicológicos, mais principalmente às emoções, aos sentimentos e à personalidade do sujeito, problemas estes que, segundo o autor citado, aparecem associados a outros problemas como, por exemplo, os relacionados com a área motora ou sensorial.

As causas intelectuais ou cognitivas estão relacionadas com a inteligência do indivíduo e com a sua capacidade de conhecer, compreender, raciocinar e de estabelecer relações, ao que Cruz acrescenta:

O modo pelo qual um indivíduo conhece o mundo, sua maior ou menor capacidade de estabelecer relações, de criar coisas novas, de inventar, de construir e de buscar situações

diferentes para um mesmo problema vão depender muito das suas estruturas mentais e da sua capacidade intelectual (1999, p.79).

Quanto às causas educacionais, estas referem-se a todas as falhas no processo educativo do indivíduo. Partem do princípio de que uma educação inadequada na infância se irá repercutir e condicionar toda a vida futura do sujeito, quer seja nos estudos quer seja no trabalho.

Finalmente, as causas socioeconómicas, embora não sendo distúrbios intrínsecos ao indivíduo, pois têm origem no seu meio social e económico, afetam-no. Condicionam não só seu desenvolvimento, como também a sua capacidade de adaptação, assim como o seu pior ou melhor estado de saúde (citado por Cruz, 1999).

Segundo uma linha um pouco diferente da de Drouet, Kirk e Chalfant (1984) apontam a existência das seguintes causas:

- 1- Causas do tipo fisiológico;
- 2- Causas do tipo sociocultural;
- 3- Causas do tipo institucional.

1) As teorias do tipo fisiológico estão centradas no sujeito. Atualmente, como no passado, estes tipos de causas continuam ainda a ser apontadas, como frequência, na hora da busca da etiologia e explicação para as DA (Carbonero, 1994, citado por Casas, 1996). Como está referido na literatura especializada, estas causas podem ser de diverso tipo: i) disfunção cerebral ii) determinantes genéticos; iii) fatores bioquímicos; iv) fatores endócrinos.

i) - Disfunção Cerebral

Segundo a perspetiva de vários autores, a maioria das causas relativas ao fracasso na aprendizagem escolar deve-se a falhas no Sistema Nervoso Central (SNC) que é o sistema que mediatiza a aprendizagem (Casas, 1996). Inicialmente essas lesões foram denominadas de “lesão cerebral” e, posteriormente de “disfunção cerebral”. Atualmente o termo mais utilizado é “disfunção neurológica mínima”, uma vez que o termo neurológico substitui o termo cerebral. Segundo Casas (1996); Cruz (1999) e Fonseca (2004, 1999, 1984) estas disfunções podem surgir antes, durante ou após o nascimento, quer dizer, podem ter uma origem pré-natal, perinatal ou pós-natal. As causas mais frequentes, no período pré-natal,

resultam de complicações que vão desde o período da concepção até ao final da gravidez, nomeadamente a rubéola, problemas nutricionais, toxoplasmose...

Além destes problemas existem outros fatores em relação aos quais se estabeleceu correlação com as DA, nomeadamente o alcoolismo e o uso de drogas (tabaco, cocaína...), (Casas, 1996; Cruz, 1999; Fonseca, 2004, 1999).

As causas perinatais, que ocorrem durante o parto ou nos 28 dias subsequentes, são normalmente devidas a complicações relacionadas com o parto.

Por último, as causas pós-natais, que ocorrem depois do nascimento estão diretamente ligadas a traumatismos e acidentes, ou a infeções como a meningite, a encefalite, o sarampo e a escarlatina, infeções estas que podem afetar o cérebro ou outras partes do SNC (Casas, 1996; Cruz, 1999).

ii) DETERMINANTES GENÉTICOS OU HEREDITÁRIOS

Querendo tentar explicar a relação entre a herança genética e a dificuldade de aprendizagem, foram realizados alguns estudos entre pais e filhos e irmãos gémeos ou não (Cruz, 1999; Fonseca, 2004, 1999; Rebelo, 1993). Tendo por base estes estudos, parece existir alguma evidência no suporte da tese das influências genéticas nas dificuldades de aprendizagem, nomeadamente ao nível das dificuldades específicas da leitura e da escrita/dislexia.

Apesar dos diferentes estudos assinalarem a influência genética nas DA, existem, no entanto, autores que salientam que os determinantes genéticos ou hereditários, não são uma causa direta das dificuldades de leitura e da escrita pois a DA dizem respeito a comportamentos que enquanto tal não existem nos genes (Rebelo 1993).

Fonseca (1999) embora considere que o potencial de aprendizagem seja herdado, refere que o meio tem um papel preponderante nesta predisposição biológica facilitando o desenvolvimento.

iii) DETERMINANTES/FATORES BIOQUÍMICOS

No que se refere às causas derivadas de fatores bioquímicos, e apesar de se terem realizado estudos nesse sentido, estes têm sido inconclusivos.

Os estudos, neste enfoque, partiram da constatação da existência de certos casos de alunos com DA, sem disfunção neurológica nem uma história familiar com DA, surgindo assim a hipótese de um desequilíbrio bioquímico para a explicação das DA. Dentro da investigação realizada nesta linha, é salientado que as alergias bioquímicas se devem mais precisamente as alergias aos alimentos, sensibilidade aos salicilatos e a deficiências vitamínicas.

iv) - DISTÚRBIOS ENDÓCRINOS

Uma das causas fisiológicas das DA prende-se com os desequilíbrios que se podem produzir entre as glândulas endócrinas e que consistem num excesso ou num defeito nas secreções químicas das glândulas que integram este sistema de interação (Casas, 1996; Cruz, 1999). Destaca-se o hipertireoidismo que consiste numa produção exagerada de tiroxina que pode produzir hiperatividade, irritabilidade, perda de peso e dificuldade de atenção seletiva, fator bastante associado as DA. O hipotireoidismo, que consiste numa produção deficitária de tiroxina, pode causar dificuldade de aprendizagem, quando surge na infância e não é tratada (Casas, 1996).

2) CAUSAS DO TIPO SOCIOCULTURAL

Na tentativa de dar uma explicação para as DA recorreu-se a uma diversidade de fatores do tipo sociocultural, entre as quais se destacam os seguintes: má nutrição, falta de experiências precoces, código linguístico familiar restritivo, estratégias educativas inadequadas (Casas, 1996; Citoler, 1996 Cruz, 1999).

(Carbonero, 1994, e Cruz, 1999, citados por Lopes) referem que a má nutrição é um tipo de causa que, segundo alguns autores pode, por si mesma, parecer suficiente para determinar tais dificuldades. No entanto, assinalam que a falta de confirmação científica não pode considerar tal causa como capaz, só por si, de explicar as causas de DA, uma vez que, assim, não se pode afirmar a relação entre alimentação, funcionamento cognitivo e DA. Ressalta, no entanto, que determinadas carências parciais, como por exemplo, carência de vitaminas e minerais, influenciam a aprendizagem (2010, p.118).

Relativamente à privação de experiências existe comprovação de que a estimulação sensorial ou o défice na dita estimulação têm efeitos a longo prazo.

3) CAUSAS DEVIDAS A FATORES INSTITUCIONAIS

Nesta explicação incluem-se todos os fatores relacionados com a instituição escolar que têm projeção em determinadas Dificuldades de Aprendizagem. Muitos têm sido os estudos que tentam explicar a importância do meio onde se processa o ensino/aprendizagem, como determinante do rendimento escolar, nomeadamente a sua relação com as Dificuldades de Aprendizagem. Estes estudos permitiram identificar uma grande variedade de fatores e variáveis no âmbito institucional que contribuem para algumas das perturbações na aprendizagem e rendimento escolar. Segundo Carbonero, 1994, citado por Cruz (1999) estas causas obedecem as razões diversas que se diferenciam em dois níveis:

- Deficiências nas condições materiais em que se processa o ensino/aprendizagem;
- Inadequado planeamento do sistema educativo.

No que concerne às condições materiais, como podemos constatar em Casas (1996) e Cruz (1999), são apontadas as seguintes causas:

- Turmas com excessivo número de alunos;
- Condições físicas inadequadas, com fraca ventilação, ruídos excessivos, etc;
- Falta de meios e de material adequado, quer seja ao nível do mobiliário, do material didático...

Relativamente ao planeamento inadequado do sistema educativo, foram feitas vários estudos que concluíram o seguinte: nesta perspetiva estão incluídos diferentes fatores e variáveis de índole muito diversa que o sistema não atende e que podem originar DA, como:

- a) Presença de alunos com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem;
- b) Organização escolar inadequada;
- c) Orientação inadequada do currículo;
- d) Diferentes estilos cognitivos;
- e) Professor sem atitude e personalidade pedagógica;
- f) Dificuldade na interação professor aluno.

Apesar de atualmente a principal hipótese sobre a etiologia das DA ser de que estas resultam de uma perturbação neurológica que afeta as funções cerebrais específicas necessárias para executar determinadas tarefas (Hynd, Marshall & González, 1991; Torgesen, 1991; Monedero, 1989; NJCLD, 1989, citado por Correia, 1997a), de um modo geral, as diferentes explicações que têm sido propostas situam-se em algum ponto da dimensão indivíduo-social, segundo o peso que se dá a cada um dos pólos (Citoler, 1996). Embora se encontre na literatura um número considerável de teorias sobre a etiologia, muitas destas apoiam-se em teorias débeis, não indo além de meras formulações teóricas (Correia, 1997b e 1991).

3- DEFINIÇÕES DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

De acordo com a literatura podemos classificar as definições de DA em três tipos: etiológicas e diagnósticas, definições operativas e definições legais. As definições etiológicas e diagnósticas descrevem os sintomas em relação com as causas inferidas ou conhecidas e possuem uma base conceptual ampla. As definições operativas estabelecem um critério operativo de êxito ou fracasso no processo de aprendizagem do aluno. Em termos operativos é utilizada a fórmula que indica a discrepância entre a capacidade de aprender e a aprendizagem esperada. As últimas - definições legais - são as adotadas oficialmente.

Segundo Hammill (1990), citado por Cruz (1999), existem pelo menos onze definições diferentes que ainda hoje são recordadas. Tal como o referido anteriormente, o termo dificuldades de aprendizagem surgiu só na década de sessenta, introduzido por Kirk, em 1962 e Bateman em 1963. Podemos acrescentar que é por esta altura que surge a tentativa de definir dificuldades de aprendizagem. Esta definição ainda se encontra bastante atualizada e é usada com alguma frequência: centra as DA nas dificuldades nos processos implicados na linguagem e no rendimento académico, independente da idade dos indivíduos, e a sua causa seria uma disfunção cerebral ou uma alteração emocional ou comportamental (Cruz, 1999).

Segue-se o contributo de Gallagher, em 1966, sobre a tentativa de definir as DA:

As crianças com desequilíbrios evolutivos são aqueles que mostram uma disparidade evolutiva nos processos psicológicos relacionais com a educação em tal grau (pelo menos quatro anos ou mais) que requerem a programação instrucional de tarefas evolutivas adequadas à natureza e nível do processo evolutivo alterado (citado por Casas, 1996, p. 3).

Em 1968, surge o contributo da comissão Nacional Consultiva das Crianças Deficientes (*Nacional Advisory Commiteeon Handicapped Children*) que segundo esta:

As crianças com dificuldades de aprendizagem especiais (específicas) manifestam uma desordem num ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita. Isto pode-se manifestar em desordens da audição, do pensamento, da fala, da leitura, da escrita, da soletração ou da aritmética. Elas incluem condições que foram referidas como desvantagens (handicaps), percetiva, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia desenvolvimental, etc. Elas não incluem os problemas de aprendizagem que são devidos primariamente a desvantagens (handicaps) visuais, auditivas ou auditivas motoras, a deficiência mental, distúrbios emocionais, ou desvantagem envolvemental (citado por Cruz, 1999, p. 54).

Esta definição concebe determinadas características que a seguir se destacam:

- a presença de uma perturbação em “processos psicológicos básicos”, que estão ligados a aptidões pré-requeridas para determinadas aprendizagens (leitura, escrita, cálculo, para mencionar os tradicionais **3 Rs** - **Reading** (leitura), **Writing** (escrita), **Reckoning** (cálculo);
- a existência de dificuldades de aprendizagem em setores específicos como os citados no ponto anterior;
- a não atribuição de fatores, como a deficiência sensorial ou motora, atraso intelectual ou perturbação emocional, às causas desencadeadoras das dificuldades de aprendizagem.

A definição suscitou algumas objeções, nomeadamente por Adelman e Taylor (1986, p. 9) por constituir uma assimilação dos “processos psicológicos básicos” aos “processos metalinguísticos” e a programas de treino de aptidões percetivo-motoras e pelo carácter discutível das condições de “inclusão” e de “exclusão” enunciadas.

Em 1982, surge o contributo de Siegel e Gold (1982) que entendem: “Uma criança com dificuldade de aprendizagem é aquela com habilidade mental, processos sensoriais e estabilidade emocional adequados, que apresenta défices específicos nos processos perceptivos, integrativos ou expressivos, os quais alteram a eficiência da aprendizagem” (citado por Cruz, 1999, p. 55).

Em 1987, segundo a *Interagency Committee on Learning Disabilities* (ICLD):

Dificuldade de Aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas ou nas habilidades sociais. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumidamente devem-se a disfunções do sistema nervoso central. Mesmo pensando que uma dificuldade de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (handicapping) (e.g., défice sensorial, deficiência mental, distúrbios sociais e emocionais) com influências socioenvolvimentais (e.g., diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada, fatores psicogénicos) e especialmente desordens por défice de atenção, todas as quais podem causar problemas de aprendizagem, uma dificuldade de aprendizagem não é o resultado direto destas condições ou influências (citado por Cruz, 1999, p. 61).

A relativa fragilidade conceptual da definição apresentada provocou, naturalmente, a formulação de outras definições, nomeadamente a de *Nacinal Joint Committee for Learning Disabilities* (NJCLD).

Assim, em 1994, segundo a *Nacional Joint Committee For Learning Disabilities*:

Dificuldade de Aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas ou nas habilidades sociais. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumidamente devem-se a disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas na autoregulação comportamental, perceção social e interação social podem existir com as dificuldades de aprendizagem mas não constituem por eles próprios uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (handicapping) (por

exemplo, dificuldades sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios) ou com influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inadequada), elas não são o resultado dessas condições ou influências (citado por Cruz, 1999, p. 59).

Das inúmeras definições de DA já avançadas por ilustres investigadores e por relevantes associações científicas (Fonseca 1987), a definição do *Nacional Joint Committee of Learning Disabilities*, 1981, é, presentemente, a que reúne internacionalmente maior consenso.

Também esta definição contém um conjunto de características que a distinguem da definição apresentada pela *Interagency Committee on Learning Disabilities* (ICLD), designadamente:

- o carácter genérico do termo de dificuldades de aprendizagem, que permite englobar perturbações específicas e de natureza diferente;
- a acentuação na natureza intrinsecamente individual das dificuldades de aprendizagem, remetendo mais para fatores internos do que externos;
- em consonância com a característica anterior a suposição de que é uma disfunção do sistema nervoso central que está na origem das dificuldades de aprendizagem.

Comparando-se as duas definições atrás apresentadas, verifica-se que é possível estabelecer entre as mesmas alguns aspetos comuns e indicar a presença de alguns pontos de diferenciação.

Pontos comuns:

- a presença de dificuldades na utilização de habilidades de expressão oral, de leitura, de escrita e de matemática;
- a exclusão da influência direta de deficiências sensoriais, motoras, intelectuais ou de perturbação emocional no desenvolvimento das dificuldades de aprendizagem.

Pontos de diferenciação:

- a acentuação da perturbação dos processos psicológicos básicos implicados na compreensão e no uso de diversas aptidões, segundo a definição do ICLD, contraposta à

incidência num “grupo heterogêneo de perturbações”, que não decorrem de processos psicológicos básicos, na formulação apresentada pelo NJCLD;

4- CRITÉRIOS UTILIZADOS NA IDENTIFICAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Um dos principais fatores que tem dificultado o avanço na investigação na área das DA é a não existência de acordo entre os peritos no que se refere aos critérios diferenciadores e identificação das características das crianças com DA (Garrido & Molina, 1996). A falta de uma definição consensualmente aceite tem sido um entrave para a construção de modelos de avaliação-prescrição-intervenção adequados a esta população (Fonseca, 1999).

Ao analisarmos as definições que se referem às dificuldades de aprendizagem que acabamos de referir, facilmente verificamos que, parcial ou totalmente, todas elas apresentam uma série de critérios, nomeadamente: o fracasso nas tarefas, a discrepância, rendimento, capacidade, fatores de exclusão, etiologia, processos psicológicos alterados, etc.

Três desses critérios: o critério de especificidade, o critério de exclusão e critério de discrepância - aparecem em todas elas, o que denota, apesar das críticas, a existência de um certo consenso em todos os seus autores, no tocante à clarificação do conceito (García, 2004; Cruz, 1999; Citoler, 1996; Casas, 1996).

A) Critério de especificidade - Segundo Citoler (1996), este critério tem subjacente a ideia de que as DA se manifestam na aprendizagem numa ou em áreas muito concretas, o que levou a que se desse um nome específico a cada dificuldade em função do tipo de problema (dislexia, disortografia, disgrafia ou discalculia).

B) Critério de exclusão - Este critério tenta diferenciar as DA de outras dificuldades. E, nesse sentido, estabelece que devem ser excluídas todas as dificuldades resultantes de problemas sensoriais (auditivos e ou visuais), mentais, motores, emocionais, de privação sociocultural, absentismo ou resultante de erros pedagógicos. Face a este critério, os sujeitos com DA, além de terem de possuir uma adequada forma física, mental e sensorial e emocional devem ainda possuir uma inteligência normal.

C) Critérios de discrepância - Segundo este critério, as DA caracterizam-se por uma inadequação entre os resultados da aprendizagem e o esperado, em função das capacidades intelectuais do sujeito. No sentido de quantificar esta discrepância, que, na maioria das vezes, se baseia na idade/ano de escolaridade ou no QI, foram utilizados diferentes modos para a sua operacionalização (Citoler, 1996). Vários autores propuseram uma fórmula matemática que permite medir a discrepância, mas destacamos a fórmula de Myklebust, desenvolvida entre 1967 e 1983, a qual permite calcular o quociente de aprendizagem. Citoler (1996) acrescenta que estamos na presença de Dificuldades de Aprendizagem (DA) sempre que o resultado da fórmula se situar abaixo da 90.

5 - CLASSIFICAÇÕES DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Como sucede com as teorias, existe uma ampla variedade de modelos para a classificação das DA. Pode mesmo referir-se que, ao longo das últimas décadas, foram propostas diversas classificações, as quais diferem no critério utilizado pelo autor.

Segundo Fonseca, o termo DA tem vindo a ser aplicado a uma população muito heterogénea de indivíduos, o que tem dificultado a aceitação de um critério de classificação suscetível de reduzir a confusão conceptual existente neste campo da psicopedagogia (2009, p. 83). No entanto, ao longo dos últimos vinte anos foram propostas diversas classificações para as DA, as quais diferem no que diz respeito ao critério utilizado pelo seu autor (Citoler, 1996). É correndo o risco inerente a todas as escolhas que optamos por algumas para ilustrar as distintas posturas existentes.

Seguindo uma lógica temporal iremos então apresentar seguidamente um conjunto de classificações que variam no que se refere ao critério utilizado pelos autores (por exemplo, momento de desenvolvimento e etiologia), mas que consideramos ter em comum utilidade e relevância.

Classificações:

Classificação de Quirós e Schrager (1978)

Classificação de Kirk e Chalfant (1984)

Classificação de Lyon (1985)

Classificação de Adelman e Taylor (1986)

Classificação de Rourke (1989)

Classificação de Rebelo (1993)

Classificação proposta por Correia (2004)

Classificação DSM-IV (2006)

5.1-Classificação de Quirós e Schrager (1978)

Quanto aos problemas relacionados com as Dificuldades de Aprendizagem **Primárias**, os autores referem que estas são de três tipos: **disfunções cerebrais, problemas perceptivos e problemas psicomotores**.

- **Disfunções cerebrais**, estas podem ser da linguagem falada, (disnomia, disfasia e disartria) da linguagem escrita (dislexia auditiva e visual) e da linguagem quantitativa (discalculia).

- **Problemas perceptivos**, podem ser no processo auditivo (discriminação, síntese, memória de curto termo e auditorização) ou no processo visual (discriminação, figura e fundo, comportamento, constância da forma, posição e relação espacial e visualização).

- **Problemas psicomotores** ocorrem ao nível do controlo vestibular e proprioceptivo, da lateralização, da imagem do corpo, da estruturação espacio-temporal, da praxia global e da praxia fina (visuo-motricidade e dextralidade).

Quanto aos problemas relacionados com as Dificuldades de Aprendizagem **Secundárias**, os autores apresentam três tipos diferentes: **afeções biológicas, problemas de comportamento e fatores ecológicos e sócioeconómicos**.

- **Quanto às afeções biológicas**, estas podem ser a nível do sistema nervoso central e ao nível dos sistemas sensoriais;

- **Problemas de comportamento** podem ser do tipo reativo, neurótico e psicótico;

- **Fatores ecológicos e sócioeconômicos** referem-se ao envolvimento afetivo, à malnutrição, à privação cultural e à dispedagogia.

5.2-Classificação de Kirk e Chalfant (1984)

Baseando-se no âmbito e no momento em que aparecem as DA, Kirk e Chalfant (1984) agrupam-nas em duas categorias: DA desenvolvimentais e DA acadêmicas.

As DA evolutivas ou desenvolvimentais são equivalentes às dificuldades nos processos psicológicos básicos e não especificados e que implicam todas aquelas habilidades cognitivas básicas com a finalidade das crianças alcançarem com êxito as tarefas acadêmicas.

Estas dificuldades, segundo Cruz (1999, p. 96) e Casas (1996, p. 101), subdividem-se em dificuldades básicas ou primárias que compreendem as dificuldades ao nível da atenção, da memória e da percepção que, por sua vez, influem no pensamento e na linguagem oral e cuja alteração constitui já uma dificuldade secundária.

As dificuldades acadêmicas dizem respeito àquelas dificuldades que os indivíduos experimentam durante a sua vida escolar e compreendem as dificuldades específicas na leitura, na escrita, na soletração/expressão escrita e na aritmética.

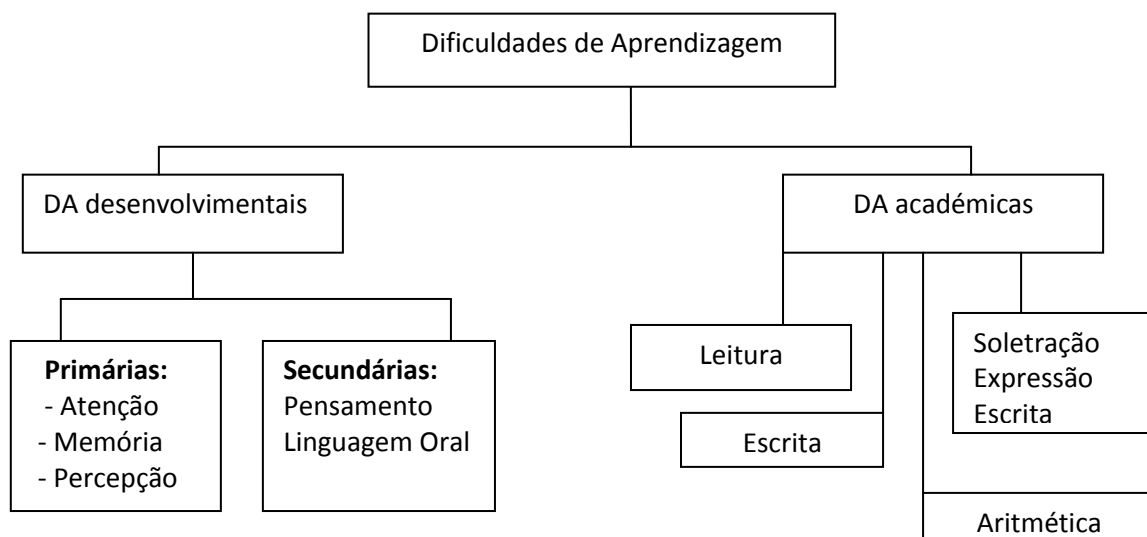


Figura 1 - Taxionomia das dificuldades de aprendizagem (Kirk & Chalfant, 1984, adaptado de Cruz, 1999, p. 95).

5.3- Classificação de Lyon (1985)

O autor propõe a classificação com base no modelo neuropsicológico e apresenta quatro subgrupos:

- Perturbações da **linguagem**, que resultam de problemas nas áreas secundárias de associação do lobo temporal esquerdo;

- Perturbações **visuo-espaciais**, que resultam de problemas na região parieto-occipital direita;

- Perturbações na **sequencialização auditiva**, que resultam de problemas na área temporo-parietal esquerdo e no opérculo esquerdo;

- Perturbações mistas (**linguagem/visuo-espaciais**), que resultam de problemas nas regiões parietal inferior e temporo-parietal do hemisfério esquerdo.

5.4-Classificação de Adelman e Taylor (1986)

Estes autores utilizam uma perspectiva transacional para categorizar as causas dos problemas de aprendizagem e sugerem três tipos principais de problemas de aprendizagem, que se situam ao longo de um *continuum* de problemas de aprendizagem, refletindo uma visão transacional do locus primário de causas (citados por Cruz, 2009).

Assim, nos extremos desse *continuum* encontramos os problemas do **Tipo I** que são causados por fatores exteriores ao indivíduo, tais como envolvimento de aprendizagens inadequados. Num outro extremo encontram-se os problemas do **Tipo III** que são causados por fatores intrínsecos ou pessoais. No meio destes dois pólos encontram-se os problemas que se relacionam com uma contribuição relativamente igual de ambas as forças – **Tipo II**.

5.5-Classificação de Rourke (1989)

Tendo por base o desenvolvimento neuropsicológico, considerando a população com Dificuldades de Aprendizagem (DA) heterogénea na sua natureza, reforçando a importância de uma abordagem desenvolvimental sistemática e adotando uma abordagem intra-hemisférica (Casas, 1994; Rourke, 1993), Rourke propõe a existência de dois sub-

tipos de DA: um grupo **R-S** (*reading-spelling*) e de um grupo **A** ou de síndrome **NLD** (*non verbal learning disabilities* - Dificuldades de Aprendizagem Não Verbais) (Rourke & Conway, 1997; Rourke, 1989, 1990, 1993). O primeiro grupo (**RS**) de indivíduos com habilidades linguísticas deficitárias, apresenta mais dificuldade na leitura e na escrita, devido a um funcionamento pouco eficaz do hemisfério esquerdo. O segundo grupo de indivíduos (**NLD**), com défices nas habilidades visuo-espaciais, de organização e de síntese, demonstra mais dificuldades na Matemática, devido a deficiências no hemisfério direito (Rourke, 1990, 1993).

5.6-Classificação de Rebelo (1993)

Seguindo de perto o modelo sugerido por Adelman e Taylor e usando a etiologia como princípio de classificação dos problemas de aprendizagem (ou dificuldades de aprendizagem no sentido lato), Rebelo (1993) apresenta quatro grandes categorias. Problemas do **tipo I**, os quais, geralmente, resultam tanto da inadequação dos contextos escolares ao aluno, como da disfuncionalidade daqueles enquanto contextos de ensino.

Os problemas do **tipo II** incluem problemas relacionados com fatores intraindividuais e fatores ambientais. Estão incluídas as dificuldades originadas por um ensino inadequado às potencialidades, às características e circunstâncias ambientais dos alunos, que não têm em conta a sua maturidade ou a sua preparação.

Os problemas do **tipo III** estão relacionados com fatores denominados primários ou específicos, cujas causas se situam apenas ao nível intraindividual e que interferem tanto na perceção como no processamento linguístico. Este grupo engloba os problemas sobre a designação de dislexia, disgrafia, de disortografia e de discalculia.

Os problemas do **tipo IV** - nestes incluem-se as dificuldades resultantes de deficiências que têm quadros de diagnóstico bem estabelecidos, como são as deficiências sensoriais e motoras, a paralisia cerebral, as deficiências intelectuais e emocionais graves e o autismo.

5.7-Classificação proposta por Correia (2004)

Correia, apoiando-se numa vasta revisão bibliográfica, sugere, que até ao momento foram apresentadas seis categorias de DA:

Auditivo-linguística - prende-se com um problema de perceção, apresentando dificuldade na execução ou compreensão das instruções dadas;

Visuo-espacial - inabilidade para compreender a cor, para diferenciar estímulos essenciais de secundários;

Motora - apresenta problemas de coordenação global ou fina;

Organizacional - o aluno experimenta dificuldades quanto à localização do princípio, meio e fim de uma tarefa, apresentando também dificuldade em resumir e organizar informação;

Académica - esta categoria é a mais comum nos alunos com DA. Os alunos tanto podem apresentar dificuldades na matemática, como serem dotados nesta área e terem severos problemas na área da leitura, ou da escrita, ou de ambas;

Sócio-emocional - o aluno apresenta dificuldades em cumprir regras sociais e em interpretar expressões faciais.

5.8-A classificação do DSM-IV

A American Psychiatric Association (2006), no DSM-IV, distingue quatro categorias na classificação dos indivíduos com dificuldades de aprendizagem ou dificuldades nas competências académicas, nomeadamente: **Perturbações na Leitura; Perturbações na Matemática; Perturbações na expressão escrita; e Perturbações da Aprendizagem sem Outra Especificação**. Esta mesma associação refere que os problemas de aprendizagem interferem significativamente com o rendimento escolar ou com as atividades da vida quotidiana que exigem aptidões de leitura, aritmética ou escrita, adiantando também, que as perturbações da aprendizagem devem ser diferenciadas de possíveis variações normais do rendimento escolar, bem como de dificuldades escolares devidas a falta de oportunidades, ensino deficiente ou fatores culturais (APA, 2006).

6-TEORIAS E MODELOS EXPLICATIVAS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Revendo a literatura, verificámos que as teorias explicativas podem ser divididas em dois grandes grupos: teorias clássicas e as teorias contemporâneas.

Segundo (Wong, 1979, citado por Casas, (1996), p. 53) as teorias clássicas foram muito produtivas quando nos referimos à compreensão da explicação das DA. Estas podem ser ainda classificadas em quatro grandes grupos: teorias centradas no sujeito, teorias interacionistas, teorias centradas na tarefa e, por fim, as teorias ambientais, de acordo com as diferentes perspetivas em relação à conceção das DA. O autor considera que as teorias centradas no sujeito estão num extremo e as teorias centradas na tarefa e teorias ambientais se encontram no extremo oposto. Estas teorias encontram-se interligadas por um modelo mecanicista do desenvolvimento que se contrapõe ao modelo do desenvolvimento organicista, no qual se baseiam as teorias centradas no sujeito (Casas, 1996).

O modelo mecanicista, segundo a autora, considera que a pessoa está controlada pelos estímulos externos e que os fenómenos cognitivos se podem analisar e decompor nas suas componentes mais simples. As teorias interacionistas encontram-se no centro que associam, na sua conceção de DA, os conceitos de pessoa ativa e passiva, num ambiente ativo e passivo, e que se relacionam com uma conceção dialética do desenvolvimento.

6.1- Teorias centradas no sujeito

Este tipo de teorias, nas suas diferentes modalidades, atribuem a origem das DA a uma série de condições inerentes à própria criança.

Centrando-nos nos problemas que lhe estão especificamente associados podem classificar-se em cinco grandes grupos, seguindo a linha de Casas (1996):

- 1-Teorias neurofisiológicas;
- 2-Teorias genéticas;
- 3- Teorias de atraso de desenvolvimento;
- 4-Teorias de défices específicos;
- 5-Teorias de processamento.

6.1.1-Teorias Neurofisiológicas

Os defensores destas teorias tentam encontrar relações entre os problemas de aprendizagem e o sistema nervoso central (SNC). Estas são as teorias consideradas mais antigas e constituem, por isso, um marco de referência, no campo das DA. Estas teorias andam associada a grandes nomes médicos, nomeadamente Orton, 1925, Strauss e Lethinen, 1947, Myklebust, 1967, Rourke, 1982, entre outros. Os trabalhos desenvolvidos por estes investigadores, alguns dos quais se reportam à fase da fundação do campo das DA, vão constituir a semente germinadora de um estudo neste campo. Destacamos os trabalhos desenvolvidos por Orton, 1925, pelo facto de terem desencadeado um conjunto de investigações no sentido de explicar as possíveis relações entre dislexia e dominância cerebral. A teoria de Orton ficou conhecida como a teoria da falha de dominância cerebral, que afirma:

[...] que um hemisfério cerebral tem de dominar o outro, isto é, tornar-se especializado em certas funções, especialmente a linguagem, para que uma criança seja capaz de aprender. Se isto não ocorrer, surge confusão e atraso, a assim denominada «estrefossimbolia» (sinais invertidos) (Selikowitz, 2001, p. 32).

As teorias atuais, dentro desta perspetiva neurofisiológica, como se pode ver em Casas (1996), têm as suas raízes na teoria defendida por Orton, 1925. As teorias atuais baseiam-se num modelo elaborado por Goldberg e Costa (1981) que defendem que o hemisfério esquerdo realiza de maneira mais especializada o processamento unimodal e a retenção de códigos simples, enquanto o hemisfério direito está mais capacitado para realizar a integração intermodal e processar as informações novas e complexas.

Em síntese, importa assinalar que as perspetivas atuais relacionadas com teorias neurofisiológicas tradicionais, adotam um carácter neuropsicológico, destacando-se os trabalhos de Gaddes, 1980, nos quais se analisa a relação entre dificuldades de aprendizagem e o cérebro e se explicam os aspetos neuropsicológicos das dificuldades de aprendizagem, como se pode ver na seguinte afirmação:

La Neuropsicologia es una ciencia perfectamente establecida y con un cuerpo de conocimientos amplio verificado experimentalmente. Estos datos son esenciales para la comprensión y tratamiento del niño con lesión cerebral e del niño con dificultades de aprendizaje con una deficiencia percetiva cognitiva e motora. Los niños con un

rendimiento bajo pero cuyo sistema nervioso funciona normalmente pueden tratarse con medios puramente comportamentales o motivacionales (Gaddes, 1980, citado por Casas, 1996, pp. 60-61)

6.1.2-Teorias Genéticas

Revendo a literatura sobre este tema, conclui-se que alguns investigadores defendem a existência de um fator genético na base da causa das dificuldades de aprendizagem (Selikowitz, 2001, p. 28). Alguns estudos têm referido que existe uma relação entre a herança genética e aprendizagem (Finucci e colaboradores, 1976; De Fries & Decker, 1982; Ingram, Mason & Backburn, 1970), como podemos verificar em Casas (1996). A mesma autora, tendo por base uma revisão da literatura, sugere a existência de um fator poligénico que, perante influências ambientais de diferentes tipos, predispõe um indivíduo para as dificuldades de aprendizagem. Esta relação genética caracterizou-se como «dominante», «autossómica e «mono-híbrida». A dominância significa que o problema aparece em duas ou mais gerações seguintes; o mono-hibridismo indica que somente um gene define a característica autossómica porque nesta forma de intervenção genética intervém um cromossoma não sexual, mas autossómico (Casas, 1996).

6.1.3- Teorias de atraso no desenvolvimento

Esta teoria, também conhecida como teoria da lenta progressão maturacional, baseia-se num aumento de competências adquiridas pelas crianças ao longo do seu desenvolvimento, competências estas relacionadas com alterações cerebrais. Postulam que determinadas áreas cerebrais das crianças com dificuldades de aprendizagem ainda não passaram por estas alterações e, por isso, pode ocorrer atraso numa ou em mais áreas de aprendizagem.

6.1.4- Teorias dos défices percetivos

Esta denominação agrupa um conjunto de teorias que justificam as dificuldades de aprendizagem como consequência de diferentes tipos de deficiências percetivo-motoras. Estas teorias baseiam-se na premissa de que o desenvolvimento motor e ou percetivo antecede o desenvolvimento conceptual e cognitivo, constituindo, por isso, um pré-requisito imprescindível para esse desenvolvimento (Casas, 1996, p. 64).

6.1.5-Teorias do processamento de informação

Este tipo de teorias postula que as dificuldades de aprendizagem se devem a deficiências nas funções de processamento psicológico (Rebelo, 1993). Casas (1996) refere que as crianças com DA são aquelas que apresentam alterações num ou mais dos processos psicológicos básicos e, conseqüentemente, têm problemas na aquisição e integração de novas informações.

6.2- Teorias ambientais

As teorias ambientais consideram que as dificuldades de aprendizagem advêm de um conjunto de fatores próprios dos diversos contextos em que a criança se insere. Assim, e segundo Casas (1996), englobam-se nesta perspectiva diversas teorias: i) teorias que destacam o papel de sistemas imediatos à criança, como a família e da escola, e ii) teorias com um caráter mais global e complexo como, por exemplo, o sistema cultural e social.

A primeira perspectiva advoga que as dificuldades de aprendizagem são resultantes de uma inadequação quanto ao funcionamento do sistema escolar. Os fatores mais referenciados são: a pedagogia inadequada, os programas desajustados, personalidade dos professores e variáveis ecológicas (temperatura, luminosidades, ruídos...).

A segunda perspectiva considera o sistema cultural e social como fatores que interferem nas Dificuldades de Aprendizagem. A privação cultural gera hiperatividade, hiperverbalização, desinibição social, défices percetivos e cognitivos, irritabilidade, falta de concentração e de persistência, etc. Segundo Fonseca (2004), as condições sociais desfavorecidas e desumanas são indutoras de atrasos de maturação neurobiológicos. As crianças desfavorecidas social, cultural e economicamente são também desfavorecidas pedagogicamente, o que evidentemente, é, sobre todos os pontos de vista, injusto. As percentagens das DA e do insucesso escolar estão mais concentradas nas crianças oriundas de meios socioeconómicos desfavorecidos; tais percentagens sugerem significativamente que as influências sociológicas se fazem sentir com conseqüências devastadoras.

6.3- Teorias centradas na tarefa

Os defensores desta teoria postulam que as Dificuldades de Aprendizagem se relacionam com a deficiências nas condutas que intervêm na dita aprendizagem. Os autores partem do princípio de que as dificuldades de aprendizagem são simples indicadores de comportamento desadaptativos e como tal podem ser modificadas, como se procede com outros transtornos (Casas, 1996).

Este modelo totalmente académico surge numa perspetiva de oposição ao modelo neurofisiológico pois, como argumentam os seus defensores, a utilização de rótulos, como o de disfunção cerebral mínima, servem como desculpa para que os professores justifiquem o seu fracasso no ensino (Casas, 1996). Tais rótulos, segundo Vellutino e colaboradores, 1977:

Reduzem as expectativas que os pais e professores têm sobre as possíveis realizações das crianças, o que se pode repercutir negativamente sobre estas já que deixa liberdade para se gerar ao seu redor um ambiente menos estimulante e com exigências mínimas (citado por Cruz, 1999, p.37).

Esta abordagem comportamentalista de recuperação das DA, na perspetiva de Lahely e Johnson (1978, citados por Lopes, 2010, p.106) assenta em três características:

Individualização - o ponto de partida do processo educativo baseia-se na relação entre as áreas fortes e débeis, específicas de cada indivíduo, e avança só na proporção em que a criança pode progredir.

Ensino direto - os métodos comportamentais baseiam-se em princípios de aprendizagem e de influência social que se orientam diretamente para os comportamentos que é necessário modificar.

Ênfase na avaliação - a avaliação frequente ou contínua dos comportamentos a modificar é uma parte essencial do ensino ou terapia, pois é este processo de avaliação que fornece informação contínua sobre a eficácia ou ineficácia dos métodos utilizados para produzir mudanças no comportamento (citado por Casas, 1996, pp.73-74; Cruz, 1999, p.38).

6.4-Teorias interacionistas

Estas teorias advogam que as dificuldades de aprendizagem obedecem à interação entre variáveis instrutivas ou ambientais e variáveis centradas na criança, como está descrito em Lerner (2001) e em Casas (1996).

Dentro deste grupo de teorias, segundo Casas (1996) destaca-se o modelo “cognitivo evolutivo”, proposto por Hagen, Craig, Barclay e Schwethelm (1984), e o modelo interacionista proposto por Adelman (1971).

Relativamente ao primeiro modelo - cognitivo evolutivo - a premissa fundamental é que:

El niño em desarrollo percibe y construye la realidad basándose en la información ambiental circundante. Se supone que existe un mundo real y que los elementos ambientales establecen los “grados de libertad” que tiene la persona para construir representaciones internas (idem).

Referindo-se ao segundo modelo, Adelman sugere que as dificuldades de aprendizagem se devem considerar como um produto da interação entre a criança e o programa educativo. O autor conceptualiza as dificuldades de aprendizagem como uma interação entre variáveis orgânicas (da criança) e variáveis situacionais ou instrucionais (professor e escola), surgindo uma série de diferenças individuais como resultado da combinação específica de ambos os tipos de variáveis.

7-TEORIAS CONTEMPORÂNEAS

Como alternativa às teorias clássicas, surgiram novas concepções sobre as DA mais precisamente sobre as dificuldades de leitura e da escrita (Fonseca, 1999, 1984; Casas, 1996).

Estas teorias surgiram ligadas a autores cujos nomes foram relevantes no estudo das DA, alguns dos quais já foram referidos no capítulo da evolução histórica das DA.

As mais apontadas na literatura são as seguintes: modelo interacional de Adelman (1971); teoria integrada da informação e linguística de Senf (1971); teoria de desenvolvimento das capacidades perceptivas e linguísticas de Satz e Van Nostrand (1973); teoria do atraso do

desenvolvimento da atenção seletiva de Ross (1976); hipótese de déficit verbal de Vellutino (1977); Hipótese do educando inativo de Torgesen (1977); e finalmente o modelo hierarquizado de Wiener e Cromer, (1967).

Correntes Explicativas das Dificuldades de Aprendizagem

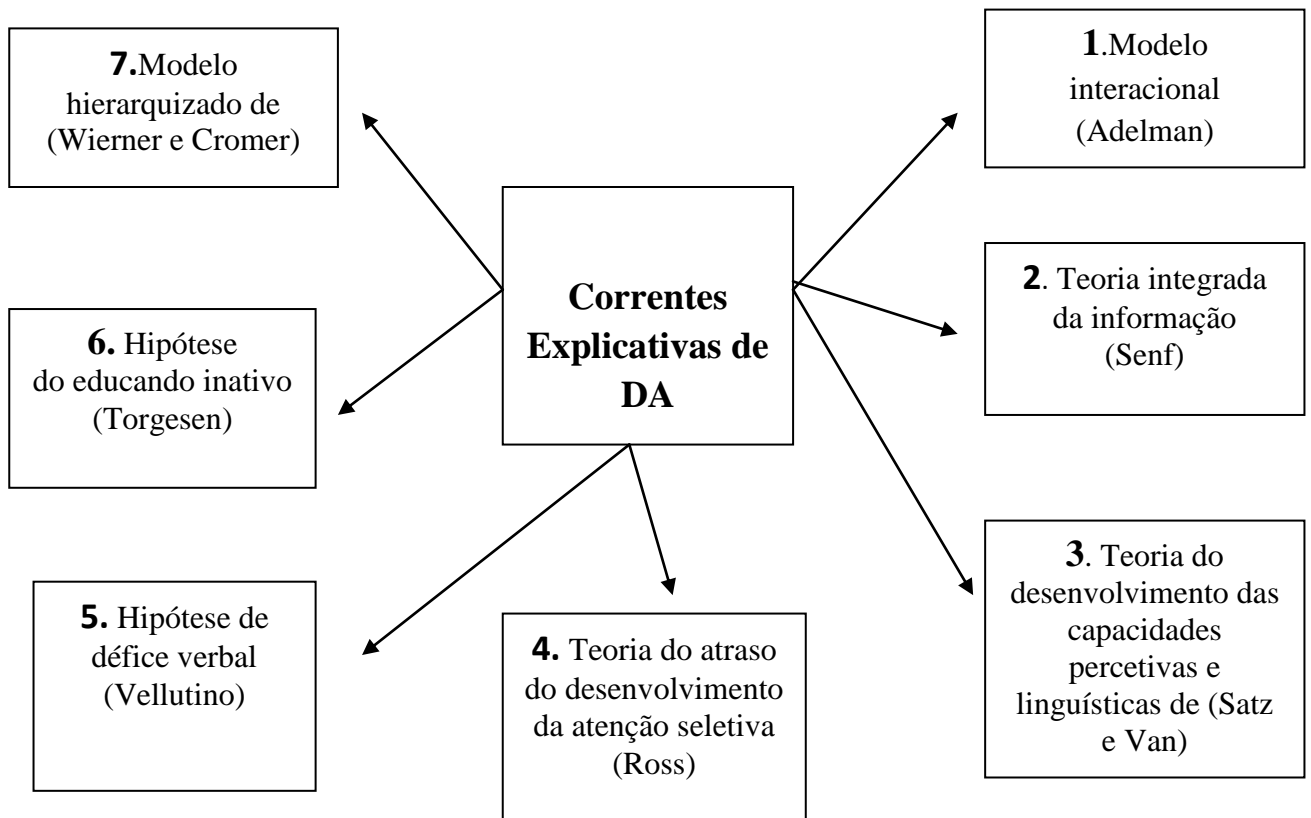


Fig. 2 - Correntes explicativas das DA (Fonseca, 1999, p. 83)

A) A **teoria interacional** de Adelman (1971), defende que as dificuldades de aprendizagem obedecem à interação entre variáveis instrutivas e ambientais e variáveis centradas na criança, como refere Lerner (2001) e Casas (1996). O modelo interacional de Adelman sugere que o sucesso escolar seria tanto maior quanto maior fosse a concordância e ajustamento entre as características da criança e as características ou exigências do programa (Fonseca, 1984).

Este autor conceptualiza as dificuldades de aprendizagem como uma interação entre variáveis orgânicas (da criança) e variáveis situacionais ou instrucionais (professor e escola), surgindo uma série de diferenças individuais como resultado da combinação específica de ambos os tipos de variáveis (idem, p.80). Este modelo rejeita a hipótese do

insucesso escolar da criança recair totalmente numa *desordem da criança*. Sugere que os programas (currículos) se acomodem efetivamente às diferenças individuais e peculiares que caracterizam as crianças de uma turma (Fonseca, 2004).

B) A teoria integrada de informação foi proposta por Senf, 1971, e fundamenta-se na psicologia cognitiva, nos modelos de processamento da informação e nas investigações sobre a memória. Segundo o mesmo autor “o processo de informação é ativamente estruturado e organizado pelo próprio indivíduo e o êxito da aprendizagem depende das características da tarefa, ou seja, da situação experimental a que a criança se encontra sujeita (Fonseca, 2004, p. 84-85).

Senf reforça ainda que a experiência humana é uma integração multissensorial total, e essa totalidade traduz a aprendizagem normal. Quando efetivamente essa totalidade se apresenta fragmentada, então podem surgir as DA. De acordo com esta teoria integrada da informação, embora sofisticada, o êxito da aprendizagem depende muito das características da tarefa, ou seja da situação experimental a que a criança se encontra sujeita; daí a defesa da metodologia da *análise de tarefas*, tão importante na reeducação da criança com DA e na educação de crianças deficientes mentais (Fonseca, 2004, p. 86).

C) Teoria do desenvolvimento das capacidades percetivas de (Satz e Van, 1973, citados por Fonseca, 2004). Os autores defendem que as dificuldades de aprendizagem surgem na sequência de um atraso evolutivo no desenvolvimento das habilidades relacionadas temporalmente com a aprendizagem, atraso este, que se deve a uma maturação insuficiente do hemisfério esquerdo, fazendo com que a criança não disponha das atitudes necessárias para realizar a sua aprendizagem escolar como acontece com as crianças da sua idade.

D) Teoria do atraso do desenvolvimento da atenção seletiva de Ross (1976). Esta abordagem é conhecida com teoria da lenta progressão maturacional, baseia-se num aumento de competências adquiridas pelas crianças ao longo do seu desenvolvimento, competências estas relacionadas com alterações cerebrais que ainda não ocorreram nas crianças com dificuldades de aprendizagem e, por isso, pode ocorrer atraso numa ou em mais áreas de aprendizagem. As crianças com DA manifestam assim um atraso desenvolvimental e maturacional no que se refere à atenção seletiva, ou seja, uma atenção seletiva menos controlada e menos intencional, que dificulta as suas funções de memorização e de reorganização da informação (Casas, 1994; Fonseca, 1984).

O mesmo autor acrescenta que, mesmo que estas crianças se desenvolvam e amadureçam posteriormente, continuam a apresentar fracassos porque não aprenderam nem consolidaram as aquisições mais simples, das quais depende a passagem de uma etapa de aprendizagem de um nível inferior a outra etapa de nível superior (Casas, 1994; Fonseca, 1984).

O problema mais importante desta teoria é que supõe um regresso ao conceito de “criança alterada”, já que atribui a origem DA à própria criança e ignora as interações que necessariamente se reproduzem entre a capacidade da criança para mostrar uma atenção seletiva e as variáveis externas (situacionais e envolvimentais) (Casas, 1994; Fonseca, 1984).

E) Hipótese de déficit verbal de Vellutino (1977), esta teoria sugere que as dificuldades na leitura, resultam de uma dificuldade de memorização e na renomeação das palavras causada por uma falta de informação disponível. Esta falta de informação tem a sua origem em défices fonológicos, semânticos e sintáticos que se associam a problemas de memória de curto termo, de codificação, de síntese e, conseqüentemente, de re Chamada da informação, os quais culminam num déficit linguístico e numa certa lentidão na identificação e uso das palavras. A conclusão fundamental da teoria de Vellutino é que a recuperação de uma criança com DA não pode dirigir-se unicamente ao treino de aspetos perceptivos-visuais, como a discriminação, a identificação e a integração perceptiva, sendo também absolutamente necessário abordar as aquisições linguísticas, já que a fluidez na leitura não se consegue unicamente com base numa reeducação perceptivo-visual (Casas, 1994; Fonseca, 1984).

F) Hipótese do educando inativo de Torgesen (1977), que se fundamenta em duas abordagens distintas, as teorias cognitivas do processamento de informação e a investigação desenvolvida pela Psicologia Evolutiva Diferencial (Casas, 1994).

A primeira abordagem destaca uma série de atividades conscientes tanto de processamento no desempenho cognitivo, como de adaptação às diferentes tarefas (Casas, 1994; Fonseca, 1984), a segunda demonstra que muitas das diferenças na realização das tarefas cognitivas, relacionadas com a idade, são o resultado do fracasso da criança pequena em utilizar as estratégias de processamento adequadas (Casas, 1994).

Podemos mesmo afirmar que tanto as teorias do processamento de informação como a investigação desenvolvida pela psicologia evolutiva diferencial derivaram numa conceptualização da aprendizagem na qual a atividade planificada do aprendiz ou educando é de suma importância (Casas, 1994; Fonseca, 1984).

Torgesen defende que os aprendizes ativos ou eficazes têm um papel ativo na sua aprendizagem, adotando inclusivamente estratégias adaptativas apropriadas às atividades concretas (Casas, 1994). Ao passo que as crianças com DA são aprendizes passivos, que mais do que défices nas suas capacidades, apresentam défices de execução que se devem à realização de um processamento de informação passivo (Casas, 1994; Fonseca, 1984).

G) O modelo hierarquizado de Wiener e Cromer (1967) representa uma sequência hierarquizada de aquisições específicas antecedentes com correspondência em tipos e classes de comportamento manifestados na aprendizagem da leitura. A sequência hierarquizada equaciona uma aprendizagem de subaquisições mais simples, implicando a apropriação evolutiva de processos específicos que se vão complexificando progressivamente, quer conceptualmente, quer biologicamente. Este processo designado por análise de tarefas e por análise de conteúdos, embora carecendo de variáveis motivacionais, permite ao educando uma *aprendizagem de sucesso em sucesso*, concordante com as suas necessidades educacionais específicas (Fonseca, 2004, p. 92). A proposta apresentada pelos autores obriga-nos a discriminar entre dois níveis envolvidos na aprendizagem da leitura. Um compreende as *subaquisições da leitura*. O outro envolve os *processos psicológicos exigidos pela própria leitura*. Sem a observância destas condições, segundo estes autores o exemplo dos métodos de reeducação ou de prevenção estará em si limitado (idem).

8- CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Tendo em conta a literatura e investigações realizadas, verificamos que há alunos que ao longo da escolaridade vão manifestando dificuldades de aprendizagem, revestindo um carácter específico, isto é, localizando-se em áreas como a Língua Portuguesa, a Leitura, a Escrita, a Matemática. Estes alunos com dificuldades de aprendizagem têm uma inteligência normal, não revelam qualquer anomalia no plano sensorial ou no

desenvolvimento motor, sendo, no entanto, notórias as dificuldades de aprendizagem que apresentam. Assim, observam-se, nesses alunos, inversões e confusões de letras, leitura hesitante e deficiente, erros de cálculo e de ortografia, sendo estas algumas manifestações mais evidentes no meio escolar.

A este respeito, Fonseca (2004) defende que a criança com DA apresenta uma inteligência normal ($QI \geq 80$), uma adequada acuidade sensorial, quer auditiva, quer visual, um ajustamento emocional e perfil motor adequados. Por exclusão, não pode ser confundida com uma criança com deficiência mental, pois não possui inferioridade intelectual global. Não é uma criança com deficiência visual ou amblíope, nem com deficiência auditiva ou hipoacusia, pois os seus sistemas sensoriais não apresentam anomalias sensoriais de acuidade. Também não evidencia problemas de índole emocional nem motricidade disfuncional. Segundo o mesmo autor, as suas principais características compreendem uma dificuldade de aprendizagem nos processos simbólicos: fala, leitura, escrita, aritmética, etc., independentemente de lhe terem sido proporcionadas condições adequadas de desenvolvimento (saúde, envolvimento familiar e estável, oportunidades socioculturais e educacionais, etc.) (Fonseca, 2004, p. 361). A criança com DA manifesta uma discrepância no seu potencial de aprendizagem e exhibe uma diversidade de comportamentos que podem ou não ser provocados por disfunção psiconeurológica. Manifesta com frequência dificuldades no processo de informação, quer ao nível recetivo, quer aos níveis integrativo e expressivo.

Para Correia, (1997a) e Fonseca (2004), os indivíduos com DA também manifestam problemas processológicos que derivam de problemas essencialmente relacionados com a receção, organização ou integração e expressão de informação, os quais para Fonseca (2004) se refletem numa DA nos processos simbólicos.

Para além dos problemas das aprendizagens escolares básicas - leitura, escrita e matemática -, as pessoas com DA apresentam outros problemas característicos. Nesta linha, foram identificadas 99 características diferentes. No entanto, McCarthy, 1974, (citado por Fonseca, 2004) sugere que, nas DA, as dez características mais referidas, em função da sua frequência são:

- Hiperatividade;
- Problemas perceptivo-motores;
- Instabilidade Emocional (explosões emocionais súbitas sem causa óbvia);
- Défices gerais de coordenação (trapalhão e coordenação motora pobre);
- Desordens de atenção pequenos períodos de atenção, distratibilidade, perseveração);
- Impulsividade;
- Desordens da memória e do pensamento;
- “Dificuldades de aprendizagem” específicas (leitura, escrita, soletração e aritmética);
- Desordem da audição e da fala;
- Sinais neurológicos difusos, como irregularidades eletroencefalográficas.

Tal como já referimos anteriormente neste documento, as crianças com Dificuldades de Aprendizagem constituem um grupo de difícil definição (Lerner, 1993, citado por Correia, 1997a; Correia, 1991; Fonseca, 1999). Em geral as DA caracterizam-se por uma discrepância acentuada entre o seu potencial e a sua realização escolar, numa ou mais áreas académicas (mas nunca em todas como é o caso da deficiência mental (Correia, 1991; Fonseca, 2004).

A criança com DA ao manifestar divergência no seu potencial de aprendizagem exhibe uma diversidade de comportamentos que podem ou não ser provocados por disfunção psiconeurológica. Esta criança manifesta frequentemente dificuldades no processamento de informação, quer ao nível recetivo, quer ainda aos níveis integrativo e expressivo (Fonseca, 2004, p. 361).

Segundo o mesmo autor, a criança com DA “esforça-se por aprender, mas não consegue”, “Perde objetos”, “Frequentemente é muito desorientada”, “É trapalhona a falar”, “Coordena mal os movimentos”, Sabe muitas coisas mas não aprende a ler” (2004, p. 362).

8.1-Problemas inerentes às Dificuldades de Aprendizagem

Segue-se um esquema onde são explanados os principais problemas associados a uma criança que manifesta Dificuldades de Aprendizagem:

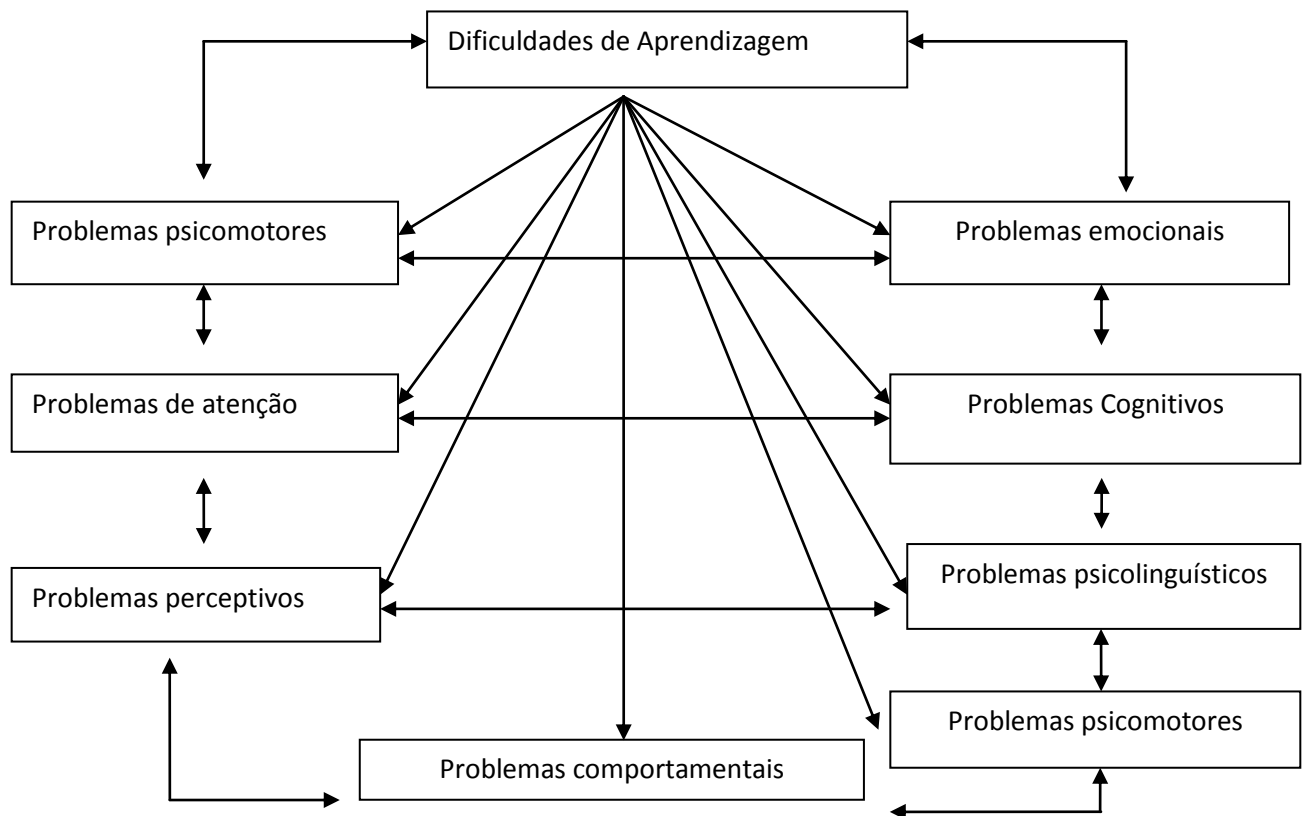


Fig. 3 - Problemas da Criança com DA (Fonseca, 2004, p. 362)

8.1.1-Problemas de atenção

Fonseca (2004) acrescenta que as crianças com DA apresentam dificuldades em focar ou em fixar a atenção, não selecionando os símbolos relevantes dos irrelevantes. Dispersam-se com muita frequência, sendo atraídas por sinais distráteis. A distração parece inferir com a percepção e, subsequentemente, com a aprendizagem. A sua desatenção pode ser motivada por carência (inatenção) ou por excesso (superatenção). Em ambos os casos, a fixação anormal ou afixação por em pormenores supérfluos e pouco significativos impedem que se processe a seleção da informação necessária à aprendizagem (Fonseca, 2004, p.362).

Na criança com DA registam-se alterações e flutuações na atenção seletiva e na sua duração e extensão. Os sistemas de ativação de excitação, de inibição e de integração

neurossensorial evidenciam disfunções reticulocortico-reticulares e vários descontrolos talâmicos, que impedem a atenção de fazer face às situações ou tarefas durante um período de tempo razoável. Muitas das tarefas de aprendizagem requerem da parte do indivíduo um isolamento crítico e pré-perceptivo de vários estímulos que é muitas vezes inacessível às crianças com DA (Fonseca, 2004, p. 363).

8.1.2-Problemas perceptivos

A criança com DA muitas vezes revela problemas perceptivos, o que se reflete na identificação, discriminação e interpretação de estímulos. Os primeiros processos de tratamento da informação sensorial parecem apresentar ambiguidade, sincretismos, confusões, hesitações, distorções, falhas de processamento neurossensorial. Segundo Frostig, 1964, as crianças no primeiro ano de escolaridade possuem um inadequado desenvolvimento perceptivo que tende a repercutir-se nas DA, quer quanto à leitura e à escrita, quer quanto ao cálculo (Fonseca, 2004, p. 364).

Na opinião do autor atrás citado, a criança com DA é normal em termos intelectuais, mas apresenta um défice ao nível do seu sistema nervoso, pois ele não recebe, não organiza, não armazena e não transmite informação visual, auditiva e tactiloquinestésica da mesma forma que uma criança normal. Manifesta discrepância entre a capacidade para compreender acontecimentos, ideias e experiências e capacidade para aprender a ler, soletrar, escrever ou calcular. Parece que a criança manifesta dificuldades em detetar, distinguir, escrutinar, pesquisar, diferenciar símbolos subtilmente semelhantes, mas com significados muito diferentes. Percebe mal a informação sensorial, subvalorizando pormenores importantes, ou então valoriza demasiadamente pormenores que alteram a noção do todo (Fonseca, 2004, p. 366).

Não é de estranhar que as crianças com DA sejam disparatadas, irrequietas distraídas, excitadas e turbulentas. Algumas destas crianças apresentam problemas de controlo dos seus impulsos, tornando-se mesmo agressivas, instáveis emocionalmente, insatisfeitas e revoltadas. Para estas crianças com problemas perceptivos, torna-se difícil a sua inserção numa classe regular, pelo facto das suas perturbações perceptivo-visuais dificultarem a compreensão de muitos dos conteúdos de aprendizagem, havendo comprometimento no apuramento de significações, nas explicações e instruções dos professores. Estas perturbações perceptivas vão-se arrastando ao longo do tempo e a criança com DA toma

consciência dos seus problemas, chegando mesmo ao desânimo, desencorajamento e à automarginalização (Fonseca, 2004, p. 367).

As crianças com DA evidenciam dificuldades em compreender o que veem, isto é, em captar ou retirar significação dos estímulos visuais. Trata-se de uma dificuldade de decodificação visual, ou de uma dificuldade na receção visual. Apresenta dificuldade em reconhecer semelhanças e diferenças de formas, cores, tamanhos, objetos, figuras, letras ou números (Fonseca, 2004, p. 374).

Quanto à audição, também se verificam problemas percetivos. A audição é a modalidade essencial para a comunicação interpessoal e para a aquisição da linguagem; daí a sua importância na aprendizagem. O contacto com o envolvimento é estabelecido permanentemente com a audição. É um sistema de alerta e de atenção, pois capta informações vindas de todos os lados. Ao contrário da visão, a audição é contínua e ininterrupta como afirma Myklebust, 1964 (citado por Fonseca, 1999). A sua dimensão percetiva é mais primitiva, pois capta as informações de fundo; daí a sua importância no desenvolvimento da estruturação temporal e a sua função na hierarquia da linguagem. Como no processo de informação visual, o processo auditivo também apresenta várias funções de tratamento da informação, nomeadamente a função de receção, de associação ou integração e funções de expressão (Fonseca, 2004, p. 375).

8.1.3-Problemas Emocionais

As crianças com DA são normalmente descritas pelos pais e pelos professores como “vivas” e “confabulosas”, “nervosas” e “desatentas”, “irrequietas” e “traquinas”, “possessivas” e “coléricas”, “desarrumadas” e “desorganizadas”, “conflituosas” e “descontroladas”, “explorativas” e “manipulativas”, “irresponsáveis” e “negativistas”, “instáveis” e “impulsivas”.

Evidenciam frequentemente sinais de instabilidade emocional e dependência, a que não é alheia uma reduzida tolerância à frustração. Têm dificuldade em se ajustar à realidade e inúmeros problemas de comunicação. Revelam-se inseguras e instáveis afetivamente, podem por vezes manifestar ansiedade, agressividade reacional, tensão, regressões, oposições, ruminações emocionais, narcisismos e negativismos. Evidenciam, ainda, sentimentos de rejeição, de abandono, de hostilidade e de exclusão (Fonseca, 2004, p. 377).

As crianças emocionais e socialmente desajustadas tendem a obter fracos resultados escolares, na medida em que os distúrbios emocionais desintegram o comportamento e, conseqüentemente, o potencial de aprendizagem. Dos distúrbios psicoemocionais, muitas vezes ampliados pelo insucesso na escola, resvala-se para o desajustamento social (delinquência, criminalidade, etc.) (Fonseca, 2004, p. 378).

8.1.4- Problemas de memória

A memória, que constitui o processo de reconhecimento e de chamada (reutilização) do que foi aprendido e retido, é, como sabemos, uma função neuropsicológica imprescindível à aprendizagem. Assim, a criança com DA evidencia também dificuldades ao nível da memória. Memória e aprendizagem são indissociáveis, razão pela qual as crianças com DA acusam frequentemente problemas de memorização, conservação, consolidação, retenção, rememoração, chamada (visual, auditiva e tátil-quinestésica), da informação anteriormente recebida. Na realidade, a memória envolve vários processos de reconhecimento e de reconstrução dos dados conservados e integrados. Na função da memória (retenção) estão contidas as funções de atenção e compreensão. As associações de passado e presente que se operam no cérebro são devidas fundamentalmente às funções da memória (Fonseca, 2004, p. 379).

8.1.5-Problemas cognitivos

As crianças com DA apresentam problemas cognitivos que se refletem na aprendizagem da leitura e da escrita, já que as aprendizagens simbólicas como a leitura, a escrita e o cálculo envolvem processos cognitivos muito complexos, como iremos referir no capítulo seguinte. A relação entre a palavra escrita e o sistema simbólico de significação é uma operação cognitiva que envolve processos neuropsicológicos específicos, como, por exemplo: codificação e decodificação, percepção e memória, transdução e tradução de uns sistemas noutros, etc. A aquisição de significação obtida a partir dos símbolos gráficos põe em jogo vários processos cognitivos de aprendizagem inter-relacionados, processos que se encontram relativamente vulneráveis na criança com DA (Fonseca, 2004, p. 384).

As dificuldades nestes processos cognitivos intra-hemisférios ou inter-hemisférios implicam um conjunto de problemas que interferem com a compreensão, a inferência de significações e a interpretação da informação contida na leitura (Fonseca, 2004, p. 392)

Independentemente dos problemas serem detetados nas crianças com DA em termos cognitivos, é interessante realçar que os distúrbios tendem a multiplicar-se quando se trata da tradução de uns sistemas noutros, ou seja nos processos intersensoriais que inequivocamente estão envolvidos na leitura e na escrita (Fonseca, 2004, p. 393).

8.1.6-Problemas psicolinguísticos

Segundo Fonseca, as variadíssimas investigações que se têm vindo a realizar neste campo têm demonstrado que existe uma relação estreita entre os processos psicolinguísticos (recetivos, integrativos e expressivos) e as desordens da linguagem falada e da linguagem escrita. Nesse sentido, as dificuldades mais significativas evidenciadas nestas crianças prendem-se com: a compreensão do significado das palavras, de frases, de histórias, de conversas de diálogos; problemas em seguir e executar instruções simples e complexas; problemas de memória auditiva e de sequência temporal, quer não simbólica, quer simbólica; vocabulário restrito e limitativo; frases incompletas e mal estruturadas; dificuldades de rechamada de informação; problemas de organização lógica e de experiências e ocorrências; dificuldades na formação e na ordenação ideacional; problemas de articulação e de repetição de frases (Fonseca, 2004, pp. 396-397).

8.1.7-Problemas psicomotores

A grande maioria das crianças com DA apresenta um perfil *psicomotor dispráxico*. Os seus movimentos são exagerados (dismétricos), rígidos (sem melodia quinestésica) e descontrolados (não seguem uma sequência spatiotemporal organizada). Apresentam *paratonias* (dificuldades de relaxação voluntária), *disdiadococinésias* (dificuldade em realizar, subsequentemente, movimentos alternados e opostos - bater com a mão esquerda e mexer com a direita), e *sincinésias* (movimentos imitativos, parasitas e desnecessários da boca da língua e da face ou dos membros contralaterais). Problemas na *praxia*, quer globais, quer finas, pois estas surgem com lentidão ou com impulsividade. A coordenação oculomanual e óculopedal apresenta dismetrias e percentagens de rentabilidade muito baixas. A dissociação dos movimentos é prejudicada pelos problemas de organização tónica, onde se revelam sinergias onerosas que tendem a alterar a realização, a velocidade e a precisão dos movimentos globais e finos (Fonseca, 2004, pp. 403-405).

Fonseca (2004) conclui que este potencial psicomotor interfere com as aprendizagens escolares, não só porque demonstra uma insuficiente organização percetivo-cognitivo-

motora, mas também porque evoca alterações relevantes no processamento cortical da informação.

9.DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS

Segundo Cruz (2009), as dificuldades de aprendizagem são reconhecidas como uma problemática que tende a provocar sérias dificuldades de adaptação à escola e de sucesso acadêmico, e que, com frequência, se perpetuam ao longo da vida adulta em múltiplas facetas da vida pessoal, quotidiana e profissional.

Nas primeiras idades, as dificuldades podem ser encaradas como algo de transitório que, com esforço, poderão ser combatidas. No entanto, à medida que se avança e os fracassos se vão acumulando, o aluno começa a ter a percepção de que estes se devem mais à incapacidade e não dependem de esforço e empenho. Este acumular de frustrações afasta o aluno das atividades escolares que lhe vão sendo propostas (Stipeck, 1984).

Lopes acrescenta que as dificuldades de aprendizagem acentuam-se de forma progressiva à medida que o percurso escolar do aluno vai avançando, tornando-se num processo cumulativo e inibidor de novas aprendizagens (2005, p. 49).

De acordo com o mesmo autor,

[...] é usual que ao longo da escolaridade os alunos com dificuldades se alienem progressivamente do currículo. As dificuldades iniciais tendem agravar-se, sendo que desde relativamente cedo os alunos se confrontem com a impossibilidade de lidar com matérias que exigem conhecimentos anteriores que não foram adquiridos ou não estão suficientemente consolidados [...] (Lopes, 2005, p.50).

O mesmo autor refere ainda que,

[...] as Dificuldades de Aprendizagem limitam seriamente as experiências de aprendizagem das crianças, sendo certo que as oportunidades de participar e de aprender são cada vez mais ténues. A autoestima deteriora-se, a perda de confiança acentua-se e há a possibilidade de se ser alvo da chacota e rejeição pelos pares e eventualmente pelo professor. As competências destes alunos à saída do 1º ciclo revelam-se rapidamente incompatíveis com as exigências do 2º Ciclo. O risco de absentismo, de perturbação das aulas e de abandono escolar precoce aumentam drasticamente (Lopes, 2005, p. 46).

As dificuldades de aprendizagem, como temos vindo a referir, têm implicações drásticas em todo o processo de aprendizagem, conduzindo o aluno a frustrações constantes, desânimo e revolta. Como nos acrescenta Fonseca, a criança com DA evidencia, frequentemente, sinais de instabilidade emocional e de dependência, a que não se alheia uma reduzida tolerância à frustração. A sua conduta social apresenta-se bizarra e, por isso, tem dificuldades de se ajustar à realidade e com inúmeros problemas de comunicação. Revela sentimentos de insegurança, instabilidade afetiva, pode por vezes manifestar ansiedade, agressividade reacional, tensão, regressões, oposições, ruminações emocionais, narcisismos, negativismos. A incerteza do Eu tende a criar uma subvalorização perigosa, normalmente associada a autosubestimação e fragilidade do autoconceito (2004, p. 377).

Ao longo deste capítulo fizemos uma revisão bibliográfica acerca da definição, classificação e etiologia subjacentes às dificuldades de aprendizagem, verificando que não existe um consenso generalizado em nenhum destes critérios. Efetivamente esta divergência de opiniões tem por base o facto dos diversos investigadores da área serem provenientes de formações científicas diferentes e defenderem perspetivas teóricas distintas. Uns apoiam-se numa perspetiva mais tradicional fazendo apelo às competências no âmbito visuoperceptivo motoras, outros defendem uma visão mais neurobiológica e outros ainda, enfatizam a importância dos fatores psicolinguísticos, que aliás têm vigorado nos últimos anos.

II CAPÍTULO

A LEITURA.

“Lemos para saber, para compreender, para refletir.

Lemos também pela beleza da linguagem, para nos comovermos, para nos inquietarmos. Lemos para partilhar.

Lemos para sonhar e para aprender a sonhar.”

(Morais, 1997, p.12)

Introdução

É sobejamente sabido que a aquisição da leitura é indispensável à nossa vida e é, certamente, uma condicionante de todas as aprendizagens que se irão adquirir ao longo da mesma. Segundo Sim-Sim, a leitura medeia grande parte das aprendizagens escolares pelo que um melhor domínio desta capacidade vai refletir-se, certamente, na qualidade do que se aprende, ao que a autora acrescenta, “o domínio da linguagem escrita aumenta o nosso potencial comunicativo e, simultaneamente, é o grande facilitador das aprendizagens escolares, assim como da expansão dos interesses individuais e de crescimento cognitivo do sujeito – leitor” (Sim-Sim, 1995, p. 203).

É através dela que se estabelecem relações com o mundo que nos rodeia. Deste modo, temos alguma dificuldade em entender como seria a nossa relação com os outros sem o pleno domínio desta competência, pois é nesta relação de dar e receber que o ser humano cresce e se desenvolve. Temos consciência de que o ato de ler é um processo complexo, que se desenvolve de forma gradual, exigindo e envolvendo um conjunto de mecanismos que, seguidamente, irão ser apresentados, tendo por base um conjunto de investigadores que, nos últimos anos, se têm debruçado sobre esta área. Para que esta aquisição aconteça, a escola tem a missão de proporcionar aos alunos um conjunto de instrumentos indispensáveis à aquisição da mesma. Compete ao aluno descodificar o sistema alfabético e sobre esta problemática Lopes defende: “A aprendizagem do código alfabético constitui a primeira de diversas chaves para o sucesso académico. Sem ela, não se torna possível o reconhecimento automático de palavras, que continua a ser o processo central do ato complexo que é a leitura” (2005, p. 65).

Alguns autores, como Crowder (1985) consideram que a especificidade da atividade da leitura é o reconhecimento das palavras e, sem negarem a importância dos processos de compreensão, consideram que o seu funcionamento é semelhante quer o canal de comunicação utilizado seja o oral ou escrito. Como tal, para este autor, “a leitura propriamente dita acaba, mais ou menos, onde começa a compreensão” (p.16). Embora a leitura tenha como objetivo a compreensão, queremos ressaltar que os processos de reconhecimento são particularmente importantes, já que um défice a este nível limita os processos compreensivos de mais alto nível (Just & Carpenter, 1987).

Morais (1997) defende que a leitura é um meio de aquisição de informação, um componente de um ato social. Mas é também um gozo pessoal. O mesmo autor acrescenta que “os prazeres da leitura são múltiplos. Lemos para saber, para compreender, para refletir e ainda “ para partilhar, sonhar e para aprender a sonhar” (op. cit., p. 12). Será um gozo pessoal sempre que essa competência for plenamente adquirida e, continua o mesmo autor, há, felizmente, crianças que não revelam qualquer dificuldade na aquisição da capacidade da leitura, mas em contrapartida, há um conjunto bastante numeroso de crianças que não adquirem essa competência. Estes últimos são vítimas de meios desfavorecidos, por fatores que se prendem com a motivação, a personalidade, por deficiências mentais ou por problemas cognitivos específicos (op. cit., p. 26).

Para reforçar a ideia da importância da aquisição das bases da leitura, Lopes refere “A aprendizagem dos fundamentos da leitura assume uma relevância absoluta e o fracasso na sua aprendizagem compromete todo o processo subsequente” (2005, p.142).

1-O ato de ler

A conceção do ato de ler, dos processos leitores e a própria definição de leitura mudaram consideravelmente ao longo dos últimos 30 anos. A problemática da leitura deixou de ser só preocupação de educadores, professores e psicólogos, e passou a ser abordada de uma forma transdisciplinar, envolvendo diversas áreas do saber, incluindo as ciências sociais e políticas. Fruto destas preocupações alargadas, a leitura enquanto processo tem sido, nestes últimos anos, objeto de uma vasta área de investigação e estudo: Moraes, 1997; Rumelhart, 1994; Cary, 1988; Vellutino, 1987; Gough, 1972; Goodman, 1970, entre muitos outros.

Ao tentar definir o ato de ler deparamo-nos com uma imensidão de conceções e descrições sobre o que se entende por leitura. A leitura deixou de ser estudada apenas como um produto, uma competência que se ensina, e passou a ser estudada como um processo cuja desconstrução deve ser analisada para melhor poder ser entendida.

Como a investigação tem mostrado (Stanovich, 1980; Rumelhart, 1977) a leitura não é um somatório de processos, mas a resultante da interação de vários processos complexos. As mais recentes investigações sobre o tema têm como pressuposto a ideia de que ela é essencialmente um ato cognitivo e que pode ser decomposta em vários subprodutos. Como

qualquer tarefa cognitiva, pode ser analisada em termos de fases que ocorrem numa ordem fixa e procuram integrar os conhecimentos parcelares em modelos consistentes e globais que permitam explicar os seus mecanismos.

À pergunta “o que é ler” surgem diversas respostas mais ou menos complexas, dado o conjunto de processos biológicos, psicológicos e sociais que estão em jogo na conduta humana e, conseqüentemente, no ato de ler. Para alguns autores ler é saber decifrar, isto é, capaz de pronunciar corretamente as palavras impressas mesmo que a pessoa não compreenda o sentido do texto. Para outros ler é compreender o sentido do texto. Outros ainda acrescentam que “ler é raciocinar”. Ler é uma atividade muito complexa que recorre a um conjunto de operações mentais, implicando a conjugação coordenada de competências gerais, nomeadamente a atenção, memória, conhecimentos gerais, bem como de outras competências específicas para o tratamento da informação escrita. Para aprender a ler, a criança necessita de decodificar as letras impressas, utilizando um processo cognitivo que permite traduzi-las em termos de linguagem falada e em termos de significação linguística (Kirk & Kirk, 1971).

Muitas são as definições de ler, nesse sentido, iremos apresentar algumas que nos parecem elucidativas do tema que pretendemos que se torne claro aos principais atores deste complexo processo. Assim, se consultarmos o dicionário de Língua Portuguesa confrontamo-nos com a seguinte definição: ler é “enunciar ou percorrer com a vista, entendendo, um texto impresso ou manuscrito; interpretar o que está escrito (Dicionário de Língua Portuguesa, 1981, p. 863). No mesmo dicionário verificamos que a leitura: “é o ato ou efeito de ler; o que se lê, arte de ler” (Dicionário de Língua Portuguesa, 1981, p. 860). Quando recorremos ao Dicionário de Psicologia, ler é “Tomada de consciência, por intermédio do sentido da vista, de uma mensagem codificada em sinais visuais; estes sinais na cultura ocidental, são as letras do alfabeto” (Dicionário de Psicologia, 1984, p. 332).

Morais, (1997), define ler, como sendo:

“uma arte e, como todas as artes cognitivas, depois de dominada, é simples, imediata, e não exige um esforço aparente. Ela permanece armazenada em redes de neurónios e surge de forma automatizada. Ela é uma arte porque recorre a um conjunto de meios e processos que obedecem a um conjunto de regras pré-definidas que se utilizam de forma inconsciente (1997, p. 11).

Quando estamos a ler, estabelecemos frequentemente associações, evocamos imagens, construímos sonhos, raciocínios e viajamos por outros mundos, dando a sensação que, por instantes, esquecemos a realidade que nos rodeia. Nesse sentido, Fernando Pessoa, na sua obra Poética, acrescenta o seguinte: Lemos até para esquecer (“ E ler é esquecer”) (citado por Moraes, 1997, p. 13).

Quando lemos envolvemo-nos através das sensações, sentimentos, experiências vividas e, por isso, o mesmo texto é interpretado de modos diferentes pelos leitores, já que as palavras lidas desencadeiam e ativam um universo mental.

O que se pede ao leitor principiante?

Nos sistemas alfabéticos, como é o caso da Língua Portuguesa, aquilo que se exige à criança é que aceda ao fonema. Esta descoberta é, como afirma Moraes (1997, p. 170), a chave que permite abrir a porta da aprendizagem na leitura. Pelo que, no início, o leitor principiante deve aprender como é que um dado sistema de escrita está relacionado com as unidades da fala da sua língua materna (se estiver a aprender a ler na sua Língua).

Para que se dê uma correta decodificação é necessário que a criança aprenda a distinguir as várias letras e, ao mesmo tempo, as associe aos sons que lhes podem corresponder. Como por vezes um mesmo carater (letra) pode ser associado a vários sons, a criança tem de seleccionar, de entre eles, o mais adequado. Esta seleção, que é exigida porque no nosso sistema de escrita a correspondência grafema/ fonema não é unívoca, torna esta aprendizagem, para um número significativo de crianças, de grande dificuldade. O nível de dificuldade advém de dois fatores:

- 1) A natureza abstrata dos fonemas;
- 2) O facto de que cada letra do alfabeto poder variar na sua pronúncia de forma diversa, algumas vezes independentemente do contexto, outras em função da sua posição na sílaba/palavra ou em das letras que a antecedem ou precedem. Assim, por exemplo, a pronúncia de uma vogal pode estar fortemente dependente das consoantes que a antecedem ou a precedem. Apesar do número reduzido de grafemas que transcrevem as vogais, a sua fonetização apresenta, nos sistemas alfabéticos, uma maior dificuldade do que a fonetização das consoantes (Rayner e colaboradores, 2001). Esta dificuldade pode ser acrescida pelo facto de, e limitamo-nos ao caso do português, o nome das letras vogais

conter apenas um dos sons que podem tomar. Se ao nível da alfabetização não houver o cuidado de chamar a atenção para a não correspondência unívoca entre grafema/fonema, a aprendizagem pode iniciar-se de forma incorreta.

Podemos concluir que existem dois problemas associados à compreensão do princípio alfabético. Primeiro, os fonemas são abstrações percetuais e, segundo, o sistema alfabético sacrifica a explicitação dos fonemas utilizando o princípio da economia (uma letra representa diversos sons, podendo, também, um som ser representado por mais do que uma letra), sem que haja uma relação clara e transparente entre os grafemas e os sons que representam (Rayner *et al.*, 2001).

Assim, segundo (Gough e Juel, 1989, citados por Lopes, 2010) dizem-nos que as regras que ligam as unidades da fala às unidades da escrita não podem ser *explicitamente ensinadas, mas têm que ser descobertas* pela criança. Mas não podemos deixar esta descoberta ao acaso. Temos que a ajudar, já que se torna difícil para a criança que está a iniciar aprender a ler, descobrir e chegar às representações mentais dos fonemas sem ajuda.

Segundo os mesmos autores, são várias as tarefas que se exigem, em simultâneo, ao leitor aprendiz:

- i. Tomar consciência de que a linguagem oral se divide em partes mais pequenas (palavras, sílabas e fonemas), isto é, é-lhe pedido que comece a desenvolver a sua consciência fonológica; a criança deve possuir consciência da estrutura segmental da língua e ser capaz de identificar sílabas e fonemas idênticos em várias palavras; identificados os sons que constituem as palavras (fonemas), aprender os sinais gráficos que os traduzem (grafemas), procedendo à sua associação de forma quase imediata. Esta associação passa por um processo de tomada de decisão, como vimos atrás, a fim de obter a forma fonológica das palavras lidas.
- ii. Obtida a forma fonológica da palavra, procurar no seu léxico interno um registo, isto é, a palavra, ao ser identificada, ativar uma imagem mental, ou seja, é reconhecida. O vocabulário que a criança possui é, por isso, um fator não desprezível.
- iv. A motivação para aprender a ler é também um fator importante que não pode ser menosprezado. A criança deve estar em contacto, desde cedo, com modelos leitores, deve

saber “ coisas” sobre a leitura, qual a sua utilidade e ter conhecimentos acerca da linguagem escrita e das suas convenções.

2. Perspetiva psicolinguística da leitura

Segundo Lopes (2005), os modelos psicolinguísticos inscrevem-se claramente nas tradições mais recentes da Psicologia Cognitiva. Estes modelos têm grande relevância na compreensão dos problemas de leitura. O mesmo autor acrescenta que essa relevância vai diminuindo à medida que a escolaridade aumenta, havendo ainda necessidade de integração de outros elementos da Psicologia Cognitiva para a compreensão da dinâmica dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem.

Esta perspetiva psicolinguística tem-se revelado extremamente eficaz no desenvolvimento de modelos teóricos da aprendizagem da leitura e da escrita, de instrumentos de avaliação dos défices dos alunos com problemas de aprendizagem e finalmente na intervenção junto destes alunos, com a enorme vantagem dos instrumentos de avaliação apresentarem uma ligação clara e cientificamente validada às estratégias de intervenção. Um dos méritos destes modelos consiste na conceptualização da leitura e da escrita como processos linguísticos que se desenvolvem a partir de processos linguísticos mais elementares, de natureza oral, e que não se dispensam (Lopes, 2005, p. 66).

2.1- Modelos Psicolinguísticos da Leitura

Na opinião Lopes, os modelos psicolinguísticos inscrevem-se claramente nas tradições mais recentes da Psicologia e, especificamente, da Psicologia Cognitiva. A sua relevância é máxima para a compreensão dos problemas da leitura e da escrita e suas consequências futuras. Essa relevância diminui à medida que se avança na escolaridade, havendo necessidade de outros elementos da Psicologia Cognitiva para a compreensão da dinâmica dos alunos com DA (2005, p. 63).

Estes modelos ao conceberem a leitura como um processo eminentemente linguístico lançaram um profundo golpe nos clássicos modelos visuo-motores, predominantes nas décadas de 60 e 70. Em Portugal, tem-se vindo a assistir a uma progressiva divulgação e entusiasmo com os modelos de cariz psicolinguístico, em detrimento dos cientificamente insustentáveis modelos visuo-motores (Lopes, 2005, p.68)

Alguns autores, nomeadamente Gollash (1982) partem do princípio de que:

Ler é um processo de receber linguagem. É um processo psicolinguístico, pois parte de uma representação linguística superficial, codificada por um escritor, e termina num significado, que o leitor constrói. Existe, portanto, ao ler, uma interação essencial entre linguagem e pensamento. Quem escreve codifica pensamento em linguagem e quem lê descodifica linguagem em pensamento (citado por Rebelo, 1993, pp. 15-16)

2.1.1-Modelo de Dupla Via

O modelo de dupla via para a leitura postula a existência de uma via para ler pseudopalavras e palavras não familiares – via grafo-fonológica -, e uma outra via para ler palavras familiares – via ortográfica - que envolve a ativação do léxico ortográfico de entrada com a consequente ativação do léxico fonológico de saída, tanto diretamente como com recurso ao sistema semântico (Carvalho, 2011).

O modelo de Rumelhart & McClelland prediz que qualquer encontro com uma palavra terá influencia na futura perceção da mesma. Esta previsão confirma-se quando nos referimos a contactos e reconhecimento na mesma modalidade, isto é, ter ouvido anteriormente uma palavra facilita o seu reconhecimento auditivo e tê-la visto escrita facilita o seu reconhecimento visual. Este efeito específico de modalidade traduz, segundo Ellis (1984), a existência de dois sistemas de reconhecimento separados, o sistema de reconhecimento auditivo de palavras e o sistema de reconhecimento visual de palavras.

O modelo da dupla via ou dual defende que existem duas vias possíveis para o reconhecimento das palavras, **a rota lexical e a não lexical ou fonológica**.

Sendo cruciais para a leitura, os processos de acesso ou recuperação léxica são, geralmente, analisados com base neste modelo que perspetiva duas maneiras de acesso léxico: uma via **direta, visual, ortográfica ou léxica**, que permite a conexão dos sinais gráficos – palavra escrita – com a palavra oral, através da intervenção da memória global das palavras. Esta via implica ter de passar previamente por uma etapa de conversão dos estímulos visuais num código fonológico para chegar ao significado das palavras que lemos, permitindo ler facilmente ou sem esforço as palavras familiares. E uma via **indireta, fonológica ou subléxica**, que recupera a palavra mediante a aplicação das regras de correspondência entre grafemas e fonemas (Citolier, 1996; Cruz, 2007; Morais, 1997;

Citoler, 1996). Esta via indireta, **fonológica** ou **subléxica**, inclui mecanismos de conversão das letras em sons, mediante a aplicação das regras de correspondência entre grafemas e fonemas para, posteriormente, ser feito o encadeamento dos fonemas (Citoler, 1996; Cruz, 2007; Morais, 1997 Vega, 2002). Esta via é absolutamente necessária, tanto no caso da leitura de palavras desconhecidas, que se encontram pela primeira vez, como na leitura de pseudopalavras (isto é, estímulos escritos que obedecem às regras fonotáticas de uma língua, mas de que não se tem representação no léxico mental) (Citoler, 1996).

De um modo mais detalhado, pela via **direta, visual, ortográfica** ou **léxica**, o significado das palavras é extraído diretamente através da sua associação ao sistema semântico, o que implica um reconhecimento global e imediato das palavras que já foram processadas anteriormente e que estão armazenadas no léxico mental do leitor (Cruz, 2007; Morais, 1997; Citoler, 1996).

Esta via lexical só pode funcionar no caso de leitura de palavras que já fazem parte do léxico visual, ou seja, já antes conhecidas. Não é possível no caso de palavras que se encontram pela primeira vez ou na leitura de pseudopalavras que, obviamente, não têm representação lexical.

Na via fonológica ou indireta as representações ortográficas são transformadas em representações fonológicas, utilizando a correspondência grafema-fonema da língua em questão, sem recorrer a nenhum dos léxicos. A leitura que resulta da aplicação deste sistema de regras depende grandemente da capacidade de processamento fonológico e do automatismo que o leitor consegue nesta conversão grafema-fonema. É a única via para ler as pseudopalavras e a melhor para ler palavras desconhecidas. Esta via permite ainda efetuar uma leitura compreensiva sempre que a palavra lida tenha uma representação no léxico auditivo, mesmo no caso da leitura silenciosa, devido à chamada *fala interna* (Vega, 1998, p. 44; citado por Carvalho, 2011).

Em resumo, ao nível da leitura existem duas abordagens, sendo que a primeira supõe que o ponto de partida é a palavra escrita, com base na qual se põem em funcionamento os processos percebidos de análise visual. Depois partindo desta análise visual, pode-se alcançar diretamente o léxico visual e deste o sistema semântico, para posteriormente se recuperar o léxico fonológico e chegar assim ao armazém de pronúncia para poder traduzir a palavra escrita em fala (García, 1995).

Como nos relatam Cruz (2009), Citoler (1996) e Das, Naglieri e Kirky (1994), estas duas vias da leitura não podem ser consideradas como mecanismos independentes, pois uma leitura eficaz implica ambas, ou seja, o processamento visual direto e a translação fonológica (indireta) devem ser duas partes sinérgicas do mesmo processo.

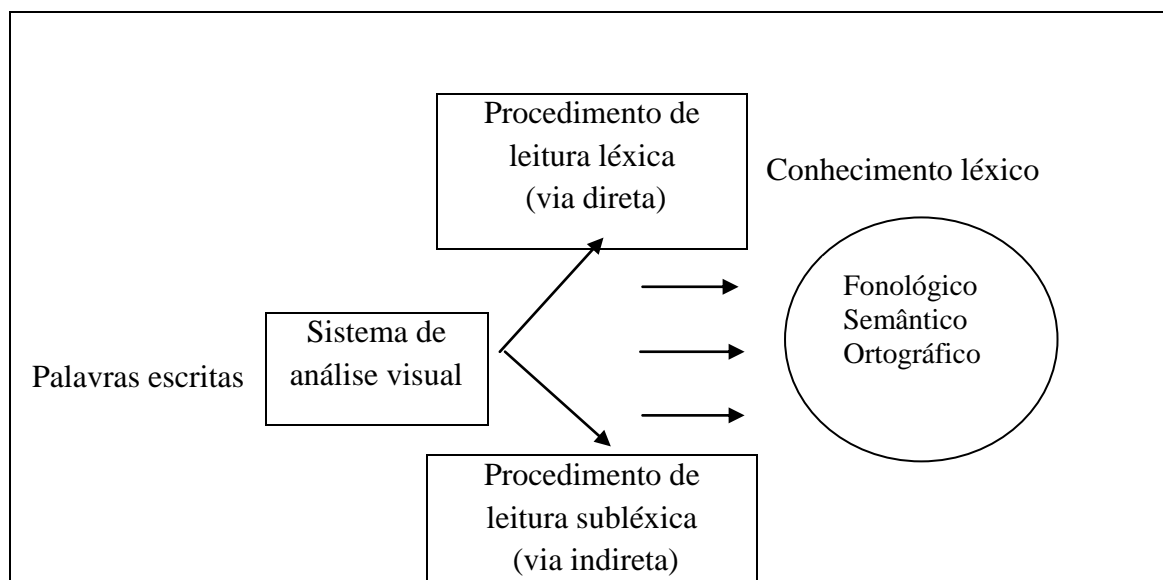


FIG.4 - Modelo de leitura de palavras (Citoler, 1996, p.137)

A via **direta, visual, ortográfica** ou léxica e a via **indireta, fonológica ou subléxica** estão intimamente conectadas e dependem dos três tipos de informação que o leitor já possui sobre as palavras, nomeadamente as representações de tipo ortográfico, semântico e fonológico, que são conhecimentos altamente interativos e com muitas inter-relações entre eles, e cuja aquisição é feita através das experiências linguísticas (Citoler, 1996).

Assim, para este autor, o **conhecimento ortográfico** refere-se ao reconhecimento das letras, das sequências das letras mais frequentes, dos sufixos e prefixos ou dos padrões ortográficos de algumas palavras. Por seu lado, a **informação semântica** refere-se ao conhecimento do significado das palavras, o qual tem relação com o processo de aquisição dos conceitos do vocabulário. Por fim, **conhecimento fonológico** refere-se à informação armazenada sobre a representação auditiva das palavras, das unidades que as compõem e das correspondências grafofonéticas. Como sugere o mesmo autor, todos estes

conhecimentos trabalham de modo simultâneo para o reconhecimento rápido das palavras, e a participação de cada um depende tanto dos estímulos a processar como da habilidade do leitor (idem).

De realçar ainda que, embora recentemente tenha sido sugerida a existência de um terceiro modo de leitura de palavras - a leitura por analogia -, o modelo dual atrás apresentado continua a ser amplamente aceite, pois, além de proporcionar uma explicação plausível para a leitura hábil e para o modo de reconhecer as palavras e pseudopalavras, também é compatível com o princípio alfabético e ajuda a explicar as diferentes manifestações de dislexia (Citoler, 1996). De facto, já que para uma leitura eficiente é necessária a participação de ambos os modos ou vias de leitura, não é de estranhar que o funcionamento incorreto de qualquer dos procedimentos inerentes a estas duas vias possa produzir dificuldades na leitura (Citoler, 1996).

2.1.2-Modelo de uma via

Os modelos alternativos são apelidados de modelos de uma via ao postularem uma ativação interativa tanto do conhecimento fonológico como ortográfico (Morais, 2003). Estes são modelos de leitura mais utilizados de leitores hábeis.

O connexionismo é o modelo de uma via mais frequentemente apontado por oposição aos modelos de dupla via (Seidenberg, 1990). Os modelos de leitura de uma via ou connexionistas defendem que o problema reside em aprender a relacionar o código escrito da palavra, a forma falada e o significado da palavra. Habitualmente isto envolve três tipos de rede connexionistas: uma para ligar da ortografia à fonologia, outra para ligar da ortografia à semântica e outra para ligar da semântica à fonologia. Cada rede tem uma estrutura em árvore, compreendendo um sistema de entrada (*input*), um sistema de saída (*output*) e uma série de ligações escondidas no meio. Um dos modelos connexionistas foi proposto por Plaut e colaboradores (Plaut, McClellan, Seidenberg, & Patterson, 1996). Eles afastavam a importância da representação da palavra em favor do peso de componentes da palavra como a rima, o ataque ou a coda. Eles usam os termos processamento semântico e fonológico em vez de processamento lexical-semântico e processamento não lexical de conversão grafema-fonema respetivamente (Carvalho, 2011).

3. PROCESSOS IMPLICADOS NA LEITURA

Existe um acordo generalizado de que a leitura é um processo no qual o leitor obtém informação a partir de símbolos escritos, sendo, para tal, necessário que aquele comece por ser capaz de dominar o código escrito, para, depois, poder alcançar o seu significado (Cruz, 2007).

Segundo Sim-Sim (1997), os objetivos fundamentais da leitura são a extração do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita, o que irá depender do nível da compreensão, do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença. Segundo a mesma autora, a meta primordial da aprendizagem da leitura deverá ser a da fluência, a qual se traduz na rapidez de decifração e da precisão e eficiência na extração do significado do material lido, o que requer um treino sistematizado de técnicas de automatização que permitam ultrapassar o processo moroso de tradução letra-som, conduzindo a um rápido acesso à compreensão do texto através do imediato reconhecimento das palavras.

Na leitura e na sua aprendizagem estão assim estreitamente implicadas duas grandes funções: **a descodificação** (reconhecimento e identificação de palavras) e a **compreensão** da informação escrita (Citoler, 1996; Cruz, 2007; Das, Naglieri & Kirby, 1994)

Cruz (2009) e Citoler (1996) sugerem também, numa opinião que é mais ou menos unânime, que estas duas componentes correspondem a dois níveis distintos, pois enquanto a descodificação se relaciona com os processos de nível inferior, a compreensão relaciona-se com processos de nível superior.

Neste capítulo iremos abordar os processos implicados na aprendizagem da leitura, nomeadamente nas suas componentes essenciais: a descodificação e a compreensão.

3.1-A Descodificação

Se nos debruçarmos sobre os processos envolvidos na leitura verificamos que estes incluem a descodificação de símbolos gráficos (grafemas - letras) e a sua associação interiorizada com componentes auditivas (fonemas) que se lhe sobrepõem e conferem significado, constituindo a sua aprendizagem uma relação simbólica entre o que se ouve e diz e entre o que se vê e lê (Cruz, 1999).

A descodificação, entendida como capacidade de reconhecimento das palavras, é, pois, um dos amplos processos da leitura, sendo definida como o processo pelo qual se extrai suficiente informação das palavras através da ativação do léxico mental, para permitir que a informação semântica se torne consciente (Citoler, 1996; Cruz, 2007).

O domínio da descodificação implica, assim, aprender a discriminar e a identificar as letras isoladas ou em grupo e, sobretudo, significa que se possui a capacidade, tanto para identificar cada palavra como uma forma ortográfica com significado, como para atribuir uma pronúncia (Citoler, 1996).

Casas (1988) sugere que a descodificação, para além de implicar dois processos principais, o **visual** e o **fonológico**, compreende, também, o **processo linguístico** e o **processo contextual**, os quais, não sendo exclusivamente processos de descodificação, ajudam, em parte, o reconhecimento das palavras.

No que se refere ao **processamento visual**, parece ser unânime que este inclui as seguintes habilidades essenciais: discriminação, diferenciação figura-fundo, capacidade de reter sequências, capacidade de analisar um todo nos seus elementos componentes e de sintetizar os elementos numa unidade total (Casas, 1988).

No entanto, enquanto a análise visual (i.e., observar as componentes individuais nas palavras) está correlacionada significativamente com a descodificação visual, a síntese visual (i. e., formação de *gestalts*) correlaciona-se significativamente com a compreensão (Casas, 1988).

O **processo fonológico** - pode ser definido como a capacidade para utilizar códigos fonológicos, e, portanto, o seu êxito depende de uma série de habilidades básicas como a discriminação de sons, a sequencialização de sons na ordem adequada e análise e síntese de sons na formação de palavras (Casas, 1988).

A mesma autora acrescenta, também, que quanto maior for a habilidade do indivíduo para segmentar palavras, melhor será a sua codificação inicial. Assim, ainda que seja um processo que requer um tempo considerável para ser treinado, torna-se saliente a importante contribuição que a informação fonética traz para o reconhecimento das palavras.

O processamento linguístico – é considerado um dos processos de leitura igualmente influente no reconhecimento de palavras, pois implica a capacidade de utilizar o primeiro sistema simbólico da linguagem (isto é, a fala) para o conectar com o segundo sistema simbólico, que é o visual ou escrito (Casas, 1988).

Um indivíduo que inicia a aprendizagem da leitura deve estabelecer um vínculo entre a fala e os símbolos, o que evidencia a dependência existente entre a leitura e a linguagem oral, já confirmada por alguns estudos (Casas, 1988).

O processamento contextual – refere-se à habilidade para fazer uso do contexto para ler as palavras desconhecidas; assim quando um indivíduo desenvolve sensibilidade suficiente para as chaves semânticas e sintáticas das frases, parece plausível que possa antecipar e adivinhar as palavras para depois, as confirmar visualmente.

3.2-A Compreensão

O domínio da capacidade leitora, para além da compreensão das palavras, já efetuada na decodificação, significa a captação do que está contido nas frases, nos parágrafos e nos textos.

No entender de Citoler, “os processos de compreensão interpretam a linguagem, transformando os símbolos linguísticos numa representação mental mais abstrata, ou seja, passam da linguagem ao pensamento e podem abranger a compreensão da informação implícita ou explícita no texto” (1997, p. 119).

Por sua vez, Lencastre refere que este processo depende da interação das características textuais e das características do leitor e acrescenta:

O processo de compreensão não implica só a codificação de informação nova, que dá relevo à intervenção das características textuais neste processo, mas também a relação dessa informação com o conhecimento que o leitor já possui, podendo resultar na modificação de estruturas prévias de conhecimento (2003, p. 7).

Os estudos sobre a compreensão da leitura assinalam que a compreensão de um texto é o produto de um processo regulado pelo leitor no qual se produz uma interação entre a informação armazenada na memória daquele e a proporcionada pelo texto (Citolier, 1996).

Com se tem vindo a referir, ler não se reduz, somente, à descodificação das palavras, significa, também e sobretudo, compreender a mensagem escrita de um texto, devendo a compreensão ser o objetivo final da leitura (Citoler, 1996; Cruz, 2009).

Para alguns autores, a compreensão da leitura é um tema complexo; nela intervêm uma multiplicidade de fatores, que vão desde a capacidade existente no leitor para o processamento sintático, até aos seus conhecimentos do texto - a sua estrutura e conteúdo, conhecimento do mundo em geral, passando por capacidades inferenciais, riqueza e amplitude de vocabulário, processos metacognitivos de regulação e controlo da própria compreensão, e ainda pela capacidade de previsão (Citoler, 1997; Colomer & Camps, 2002; Sanchez-Fortún, 2004, citados por Lopes, 2008).

Revendo a literatura sobre a compreensão na leitura, para alguns autores, é um campo que gera controvérsias. Contudo é também considerada, para a maioria, um elemento vital na leitura (Viana & Teixeira, 2002, p. 20).

Em termos sumários, como se encontra descrito na literatura, pode dizer-se que existem duas abordagens no estudo da compreensão: a abordagem mais antiga que, como está descrito em Lencastre: “refere que o processamento se faz letra a letra, que depois se combinam em palavras que por sua vez as séries de palavras se combinam em frases, que então levam à compreensão” (2003, p.17).

A abordagem mais recente, também designada de construtivista, encara a compreensão não como um processo sequencial, mas como uma procura ativa do significado. Não nega a importância da descodificação mas dá ênfase à construção ativa do significado do texto, onde a descodificação surge como um meio para conseguir a compreensão e não um fim em si (Lencastre, 2003).

A autora acrescenta ainda que a diferença entre as duas abordagens reside no estatuto do significado: “na visão mais antiga, o significado reside no texto, na nova visão, o leitor cria o significado baseado no texto e no seu conhecimento prévio (Lencastre, 2003, p. 18).

Dois aspetos principais distinguem os modelos tradicionais de compreensão dos modelos mais recentes. O primeiro diz respeito à hierarquização das habilidades: a conceção da compreensão na leitura passou de um modelo centrado em listas sequenciais de habilidades para um modelo mais global orientado para integração das habilidades. O segundo aspeto

diz respeito à participação do leitor na compreensão: a ideia de recepção passiva da mensagem deu lugar à noção de interação texto - leitor (Giasson, 1993, p. 17).

Vejamos o que nos propõe Giasson no seu **modelo de compreensão da leitura**.

Assim, Giasson (1993), acrescenta que o modelo de compreensão da leitura integra três variáveis indissociáveis a saber: o leitor, o texto e o contexto.

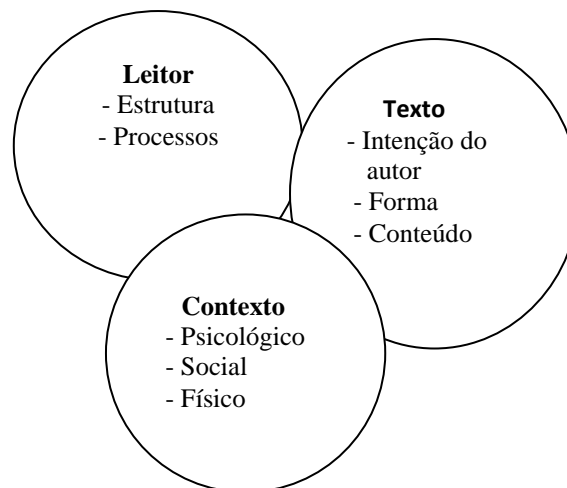


FIG. 5 - Modelo contemporâneo da compreensão da leitura (adaptado de Giasson 1993, p. 21).

O leitor constitui a variável mais completa deste modelo. Ele aborda a atividade da leitura com as estruturas cognitivas afetivas que lhe são próprias. As estruturas são as características que o leitor possui; independentes das situações de leitura distinguem-se habitualmente as estruturas cognitivas e as afetivas. Fora de qualquer ato de leitura, o indivíduo possui conhecimentos que utiliza em diversas situações e interesses que manifesta em diferentes domínios. As estruturas cognitivas dizem respeito aos conhecimentos sobre a linguagem e sobre o mundo que o leitor possui. Os conhecimentos que o leitor possui sobre a língua ser-lhe-ão de grande utilidade na compreensão da leitura. A compreensão é a utilização de conhecimentos anteriores para criar um novo conhecimento. Sem conhecimentos anteriores, um objeto complexo, como um texto, não é apenas difícil de interpretar, para falar com rigor, ele não tem significação (Adams & Pruce, 1982, p. 23, citados por Giasson, 1993, pp. 26- 27).

Segundo a mesma autora, os conhecimentos que a criança desenvolveu sobre o mundo que a rodeia constituem um elemento crucial na compreensão dos textos que terá de ler. A compreensão da leitura não pode dar-se, se não houver nada com que o leitor possa relacionar a nova informação fornecida pelo texto. Para que o leitor compreenda tem de estabelecer relações entre o novo (texto) e os seus conhecimentos anteriores.

Seguidamente iremos abordar as estruturas afetivas, as quais compreendem a atitude geral face à leitura e os interesses desenvolvidos pelo leitor. Esta atitude geral manifestar-se-á de cada vez que o indivíduo for confrontado com uma atividade que põe em jogo a compreensão de um texto. Segundo o grau de afinidade entre o tema e o texto e os interesses específicos do leitor, este interessar-se-á imenso, pouco ou absolutamente nada por ele. Para além da sua atitude geral face à leitura e aos seus interesses, devemos mencionar como elementos suscetíveis de intervirem nas estruturas afetivas do leitor a capacidade de arriscar, a sua autoimagem como leitor e o medo do insucesso.

Na variável **texto**, os leitores reagem de modo diferente conforme o texto que lhe é apresentado. Assim, se é um texto poético age mais sobre as emoções, o texto informativo tem a função de agir sobre os conhecimentos, o texto diretivo tem a função de agir mais sobre o comportamento. Segundo Giasson (1993), a variável texto tem a ver com o material a ler que pode ser considerada em três aspetos; intenção do autor, estrutura do texto e o conteúdo. A intenção do autor determina, com efeito, a orientação dos outros dois elementos.

No que se refere à variável **contexto**, sendo a terceira variável do modelo de compreensão, engloba todas as condições na qual se encontra o leitor quando entra em contacto com um texto. O contexto “compreende elementos que literalmente não fazem parte do texto e que não dizem respeito diretamente às estruturas ou processos de leitura, mas que influem na compreensão (Giasson, 1993, p. 22). É possível, então, distinguir três tipos de contextos: o **contexto psicológico** (intenção de leitura, interesse pelo texto...), **contexto social** (as intervenções dos professores, dos colegas) e o contexto **físico** (o tempo disponível, o barulho).

O **contexto psicológico** diz respeito às condições contextuais próprias do leitor, quer dizer ao seu interesse pelo texto a ler, à sua motivação e à sua intenção de leitura. Entre estas

condições psicológicas a mais importante é, sem dúvida, a intenção de leitura (Giasson, 1993, p. 40).

Por **contexto social** deve entender-se todas as formas de interação que podem produzir-se no decurso da atividade entre o leitor e o professor ou entre ele e os seus pares. Neste caso faz toda a diferença se é uma leitura em voz alta ou silenciosa se é em grupo ou individual. (Giasson, 1993, p. 42).

Finalmente, o **contexto físico** compreende todas as condições materiais em que se desenrola a leitura, estando já os docentes conscientes de que estes fatores não só influenciam a leitura como todas as aprendizagens escolares. Nesse sentido, é importante verificar-se o ambiente em que decorre a leitura, ou seja, os ruídos, a temperatura ambiente, etc (idem).

Pode concluir-se que a compreensão é condicionada pela interação existente entre leitor, o texto e o contexto. Para que a compreensão seja favorecida, é necessário assegurar que as três variáveis se organizem adequadamente. Ou seja, verificar se o leitor detém os conhecimentos necessários para compreender o texto e se o texto apresentado é adequado ao nível de desenvolvimento do leitor.

4-Módulos implicados na leitura

Para Fonseca (1999) e Johnson & Myklebust (1991), a leitura é um duplo e segundo sistema simbólico, constituindo a sua aprendizagem, por consequência, uma relação simbólica entre o que se ouve e diz, e o que se vê e lê.

Para Fonseca (1999), o processo da leitura desdobra-se em quatro fases:

- 1- Descodificação de letras e palavras pelo processo visual, através de uma categorização (letra-som) que se verifica no córtex visual;
- 2- Correspondência símbolo-som (grafema-fonema), que traduz o fundamento básico do alfabeto, ou seja, do código;
- 3- Integração visuo-auditiva (visuo-fonética) por análise e síntese, isto é, quando se generaliza a correspondência letra-som;

- 4- Significação, envolvendo a compreensão através de um léxico, ou melhor de um vocabulário funcional que dá sentido às palavras.

Não temos dúvida de que a leitura envolve um conjunto de processos que podem ser vistos a partir de diferentes perspectivas. Contudo, utilizando enfoque da Psicologia da leitura (Citoler, 1996, Garcia, 1995) para analisar a tarefa concreta da leitura, é possível identificar quatro grandes módulos: módulo perceptivo, o módulo léxico, o módulo sintático e o módulo semântico.

4.1-O módulo perceptivo

A primeira tarefa que o indivíduo enfrenta, quando leva a cabo a tarefa da leitura, é a de tipo perceptivo, na qual se incluem processos de extração de informação que têm que ver com a memória icônica e com a memória de trabalho e onde se efetuam tarefas de reconhecimento e análise linguística (García, 1995). Estes autores sugerem, ainda, que os processos perceptivos incluem tarefas relacionadas com os movimentos sacádicos dos olhos (cerca de 10% do tempo de leitura) e com as fixações, que utilizam os restantes 90% do tempo de leitura. A partir dessas tarefas, é possível realizar a *análise visual* sobre a qual não há unanimidade na explicação de seu funcionamento, admitindo-se, na atualidade, uma dupla hipótese: ou se parte do reconhecimento global das palavras, ou se parte do reconhecimento prévio das letras (Willows, Kruk & Corcos, 1993).

Por estar presente na execução das atividades cognitivas, Citoler (1996) dá particular importância a uma determinada componente da memória, a memória de trabalho ou operativa, que consiste na habilidade para reter ou elaborar informação, enquanto se vai processando outra informação nova que vai chegando ao sistema. No caso concreto da leitura, é necessário que, a este nível de memória sejam retidas as letras, palavras ou frases (em função do nível em que o indivíduo funciona), enquanto se antecipa e elabora a informação que se segue (Citoler, 1996).

4.2-O módulo léxico

Para Garcia (1995) o módulo lexical consiste na recuperação do conceito associado à unidade linguística, ou recuperação léxica, e isto mediante dois caminhos: um caminho direto, ou visual, ou ortográfico, que permite a conexão do significado com os sinais gráficos, por intervenção da memória global das palavras, e outro indireto ou fonológico, que recupera a palavra através da aplicação das regras de transformação de grafema a fonema, o que leva à descoberta do significado.

O caminho direto, ou ortográfico, ou visual, incluiria o *léxico visual*, a sua conexão com o *sistema semântico* para a extração do significado das palavras, e daí se chegaria ao *léxico fonológico* antes de se aceder à memória da *pronúncia* e poder produzir a fala externa.

O caminho indireto, ou fonológico, incluiria os mecanismos de *transformação grafema a fonema* com seus processos componentes de *análise grafémica* para, a seguir, efetuar uma *atribuição de fonemas* e, posteriormente *encadear os fonemas*.

Este módulo refere-se ao conjunto de operações necessárias para chegar ao conhecimento que o indivíduo tem acerca das palavras e que se encontra armazenada no léxico interno ou “*léxico mental*”, isto é, consiste na recuperação do conceito associado à unidade linguística ou recuperação léxica (Citoler, 1996, Cruz, 2007; García, 1995).

Na construção deste tipo de memória, participam as distintas informações linguísticas (fonológicas, semântica e ortográfica) sobre as palavras, que se vão acumulando e constituem a matéria-prima ou unidades com as quais os leitores constroem o significado (Citoler, 1996).

4.3-O módulo sintático

Este módulo refere-se à habilidade para compreender como estão relacionadas as palavras entre si, ou seja, refere-se ao conhecimento sobre a estrutura gramatical básica da língua (Citoler, 1996).

Para García (1995), a leitura, e sobretudo a compreensão leitora, supõe que as palavras estejam agrupadas em estruturas gramaticais, pelo que o conhecimento gramatical do leitor sobre os conteúdos específicos que enfrenta é básico e necessário para uma leitura correta.

Isso significa que deve haver uso das chaves sintáticas ou gramaticais, do tipo de orações que contém, etc. A leitura não é um processo simples que consiste na aprendizagem de uma série de tarefas mecânicas; é concebida como uma conduta muito complexa e elaborada de caráter criativo, na qual o sujeito é ativo quando realiza e põe em ação todos os conhecimentos prévios, neste caso do tipo linguístico ou, mais especificamente, do tipo gramatical.

Os processos sintáticos incluem estratégias de reconhecimento sintático ou gramatical, como a consideração da ordem das palavras, do papel das palavras funcionais, do significado das palavras e do uso dos sinais de pontuação.

O módulo sintático parece ser um aspeto crítico para uma leitura eficiente e fluida de um texto que onde se exige a elaboração de predições acerca da informação que se segue às palavras que vão sendo lidas (Citoler, 1996).

4.4-O módulo semântico

O módulo semântico tem como grande meta a compreensão do significado das palavras, das frases e dos textos (Citoler, 1996; Vega, 2002). Isto é, extrair o significado das palavras, o qual tem de ser coordenado com as matizes impostas pela estrutura gramatical, e pelo contexto linguístico e extralinguístico tendo, ainda, de ser considerada a inter-relação dos significados das palavras com os conhecimentos prévios e emergentes do leitor (Garcia, 1995).

Os processos semânticos, para além de captar as significações, encarregam-se de integrar a nova informação com o conhecimento previamente adquirido pelo leitor através das suas experiências anteriores e que está representado sob a forma de esquemas.

Em suma, as cadeias de símbolos, dispostos de um modo ordenado da esquerda para a direita devem ser reconhecidas como palavras, isto é, a sua identificação com os sons correspondentes (módulo léxico), devendo também ocorrer a compreensão das relações entre as palavras, da sua ordem e da estrutura sintática subjacente (módulo sintático). Deve, igualmente, ocorrer a abstração do significado destes símbolos, ou seja, a integração do significado das frases como um todo e sua associação com a linguagem falada, tendo em conta as suas componentes semânticas (módulo semântico) (Citoler, 1996; Cruz, 2007 García, 1995).

Por último, como sugere Citoler (1996), é fácil constatar que existe uma grande variabilidade entre os indivíduos, tanto no que diz respeito a estes quatro módulos, como no que se refere às estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas por eles.

De acordo com Moraes (1997), as diferenças na compreensão da linguagem escrita pode derivar de dificuldades de compreensão da linguagem oral (fundamental para a compreensão do conteúdo de textos), de dificuldade no reconhecimento de palavras ou de ambas.

5. Modelos explicativos do processamento da leitura

Tal como já referimos neste documento, nas últimas décadas, surgiram alguns estudos no âmbito da psicologia da leitura, tendo esta investigação focado a sua atenção na análise das operações e estratégias cognitivas presentes no ato de ler. Neste sentido, foram objeto de estudo algumas atividades que implicam capacidades cognitivas de complexidade diversa (Martins, 1996).

Dos vários estudos realizados surgiram modelos que tentavam explicar quais os processos que estavam presentes no ato de ler. Assim, estes novos modelos, influenciados pela psicolinguística, pela psicologia cognitiva e pelo processamento da informação, vêm contrastar com os modelos até aí existentes e influenciados pelas teorias comportamentalistas.

Os primeiros modelos, influenciados pelo behaviorismo, dão pouca importância aos processos mentais de quem lê e compreende os textos, salientam a associação de símbolos e o reconhecimento de palavra, (Lopes, 2000). Ao passo que os novos modelos acentuam os aspetos da compreensão, “salientando as funções da memória, a atenção e o processamento mental da informação, durante a leitura”, e estabelecem, também “uma analogia entre o processamento de informação por computador e o processamento humano da mesma” (Rebelo, 1993, p. 53).

Foi a partir dos meados da década de sessenta que os modelos de leitura começaram a proliferar, apoiando-se nos conhecimentos e investigações feitos até a esse momento. Os modelos refletem concepções de leitura diversas e servem de orientação a diferentes métodos de aprender a ler. Os vários modelos propostos como podemos ver em Martins,

1996, Rebelo, 1993, Viana, 1998, Lopes, 2000, Viana e Teixeira, 2002, podem ser agrupados em: **modelos ascendentes, descendentes e interativos.**

5.1-Os modelos ascendentes

Estes modelos partem da ideia de que a linguagem escrita não é senão a codificação da linguagem oral e de que a leitura é a capacidade de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral. Consideram que o leitor perante um texto identificaria em primeiro lugar as letras, que por sua vez seriam combinadas em sílabas, que reunidas dariam as palavras, que por sua vez, se juntariam em frases.

Os **modelos ascendentes** (por exemplo o modelo de Gough, 1972 ou o modelo de LaBerge e Samuels, 1974) consideram, assim, que a leitura implica um percurso linear e hierarquizado que vai de processos psicológicos primários (juntar as letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido). A leitura segundo estas concepções, partiria da perceção das letras, que através das correspondências grafo-fonológicas seriam transformadas em sons, que permitiriam o acesso ao significado - **leitura auditiva**.

Segundo Rebelo, os modelos ascendentes concebem o processo de leitura como uma série de estádios discretos e lineares, em que a informação passa de um para outro segundo um sistema de adição e recodificação. Este processo inicia-se com a visão de letras, seguida de transformação nos sons correspondentes, da junção em palavras, do reconhecimento ou a identificação destas e, finalmente, da integração das palavras em frases (1993, p. 53).

Diversos autores, entre os quais Mitchell, 1982, apontaram várias críticas aos modelos ascendentes da leitura, referindo que este modelo não é flexível, pois concebe uma via única de acesso ao significado, as correspondências grafo-fonológicas, não podendo haver por parte do leitor uma adaptação de estratégias em função do material a ser lido. Pois se a única via de acesso ao significado fosse a via fonológica, então as palavras regulares deveriam ser lidas mais rapidamente do que as palavras irregulares. Outra crítica é que não há a certeza que todas as letras sejam processadas de modo sequencial, ou seja, umas a seguir às outras. Um leitor lê em média 300 palavras por minuto, demorando 0,2 segundos na leitura de cada palavra, o que não parece ser compatível com o tempo exigido na leitura letra a letra (Kollers, 1970). Para estes autores, o contexto influencia a leitura, pois se o contexto não influenciasse a leitura, como se poderiam também explicar a influência dos

conhecimentos semânticos na percepção de palavras, ou seja, que a velocidade no reconhecimento de palavras semanticamente relacionadas é superior à que se verifica no reconhecimento de palavras não semanticamente relacionadas.

5.2-Os modelos descendentes

De acordo com estes modelos, o sujeito prevê o significado de um texto, isto é, dirige a si próprio perguntas sobre o texto. As decisões tomadas nos níveis mais elevados são usadas para guiar as escolhas nos níveis mais básicos. Assim, para analisar o texto, o leitor tem de recorrer ao seu conhecimento do mundo e à estrutura das frases. Por esta razão tem-se chamado a este tipo de análise processamento guiado concetualmente (Norman, 1976). Segundo esta orientação, a leitura é definida como um processo psicolinguístico em que predomina a informação não visual, entendendo-se por esta o conhecimento da linguagem e a familiaridade com o assunto do texto. O leitor reage ao texto a partir das suas experiências e expectativas e constrói a sua compreensão. De acordo com esta posição, aprendemos a ler lendo. Segundo Smith (1978) o leitor apoia-se mais na informação não visual do que na informação visual, devido à quantidade limitada de informação que a memória consegue reter. Este autor critica a conceção segundo a qual ler é “descodificar”, isto é, traduzir os signos impressos em sons e, a partir destes, extrair o significado (citado por Viana & Teixeira, 2002).

Michell, 1983, considera que a abordagem descendente tem sido apoiada porque os investigadores têm utilizado leitores não proficientes e textos onde a qualidade visual está diminuída, isto é, materiais em que o leitor não tem qualquer alternativa que não seja a de confiar no contexto para poder decifrar o texto. Mais recentemente a investigação mostrou que o leitor tende, também a adotar a estratégia baseada na antecipação quando as palavras não lhe são familiares.

De facto, Stanovich, 1980, (citado por Reilly, 1985) demonstrou serem os leitores pouco competentes os que mais confiam na informação contextual. Este autor sugere que o leitor menos competente compensa essa deficiência aumentando a confiança em mais do que uma componente (idem).

Para Rebelo (1993), estes modelos partem do princípio de que ler é compreender. O processo de leitura consiste em confrontar o leitor com palavras e textos. O leitor ao ter

contacto com o texto já em expectativas sobre o mesmo texto, formulando hipóteses relativamente ao tipo de mensagem que ele encerra. Neste modelo o leitor faz prognósticos.

O representante principal do modelo descendente de leitura é Goodman, que desenvolveu o seu modelo a partir de 1970 e Smith, 1971, concebendo a leitura como um “jogo de adivinhação psicológica”. Este modelo considera que os processos mentais superiores são determinantes no ato de ler e baseiam-se na ideia de que ler consiste em construir o significado de um texto, com o mínimo de esforço e de tempo, devendo o leitor selecionar os índices mais produtivos para poder construir esse significado (Goodman & Gollasch, 1980, citado por Rebelo, 1993).

Os defensores destes modelos consideram que a leitura visual (reconhecimento de palavras sem passar pelas correspondências grafo-fonológicas) é, do ponto de vista percetivo, o mecanismo mais importante de acesso ao sentido. A leitura, segundo estas conceções, seria um processo de identificação direta de signos globais, de antecipações baseadas no contexto semântico e sintático e de verificações das hipóteses produzidas.

Diversos autores entre os quais Mitchell, 1983, apontaram várias falhas a estes modelos, nomeadamente como são feitas as predições, os tempos de leitura e o facto da via visual não poder ser a única via utilizada na leitura.

Estes autores acrescentam que este modelo só é possível em contextos altamente predizíveis do ponto de vista semântico, quando a previsão é feita para o final da frase e quando não se têm em conta limitações de tempo.

Stanovich, 1980, criticou igualmente os modelos descendentes na medida em que, segundo ele, o tempo que um leitor experiente levaria a fazer predições poderia ser maior do que o tempo despendido no reconhecimento de palavras, pelo que considera que estes modelos seriam desadequados para explicar os comportamentos de leitores experientes.

No que se refere à via ortográfica, acrescenta que, se fosse a única via utilizada na leitura, ficaria por explicar como é que os leitores conseguem ler palavras desconhecidas, ou seja, palavras que nunca encontraram anteriormente na sua forma escrita. Vários estudos reforçam a ideia que, nestas circunstâncias, os leitores recorrem, quer à descodificação, quer à analogia tal como referido anteriormente neste trabalho. A descodificação requer a

utilização das correspondências grafo-fonológicas, enquanto a analogia consiste em comparar as palavras desconhecidas com outras palavras já conhecidas, ou com partes destas, de modo a poder descobrir-se a forma como se leem.

5.3-Os modelos interativos

No final dos anos 70 e durante a década de oitenta começam a surgir defensores de um modelo híbrido que integra os modelos anteriores. Segundo estes autores (Perfetti & Lesgold, 1977; Sprenger-Charolles, 1989; Adams & Collins, entre outros, citados por Pereira, 1995; Rumelhart, 1977; Morton, 1969, 1970, citado por Stanovich, 1970), na leitura estão envolvidos tanto os processos visuais como os linguísticos. O modelo descendente contribuiria para explicar a compreensão do texto em geral e o modelo ascendente tornaria compreensível a descodificação e o reconhecimento das palavras. Os autores deste modelo interativo defendem que a leitura resulta da síntese simultânea de informações provenientes de diferentes fontes (e. g., conhecimento ortográfico, lexical, sintático e semântico).

Os modelos interativos constituem assim uma combinação dos anteriores. Pressupõem que, durante a leitura, todas as fontes de informação atuam simultaneamente: tanto a identificação, o reconhecimento de letras, a sua tradução em sons como a compreensão, formulação de hipóteses e conjeturas para descobrir o seu significado estão intimamente implicados no processo, numa relação de interdependência. Nestes modelos, quer os estádios inferiores quer os superiores têm parte na identificação das palavras. Todas as fontes de informação são importantes. O representante principal dos modelos interativos é Rumelhart, tendo apresentado o seu modelo em 1977 (Samuels & Kamil, 1984).

É com base no modelo de Rumelhart que surgiu, em 1980, o modelo interativo compensatório de Stanovich. O modelo defende que qualquer estágio do processo pode influenciar um outro. Como o próprio nome do modelo indica, os estádios têm em si uma função compensatória, ou seja, os pontos fracos de qualquer nível podem ser compensados pelos pontos fortes de outro nível. Significa que os leitores fracos e com problemas ao nível de análise e descodificação de palavras podem recorrer a estruturas cognitivas que permitam recorrer ao contexto e à relação existente entre as palavras para facilitar a identificação de palavras. Ao passo que os denominados bons leitores, ao serem

confrontados com palavras que não podem ser antecipadas apelando ao contexto, recorrem à decodificação para que se verifique a identificação (Rebello, 1993).

Este modelo explica como é que os leitores adotam estratégias diferentes consoante o tipo de texto que têm de ler ou como é que os leitores menos aptos conseguem ler eficazmente. Assim, uma pessoa que não conheça bem o assunto do texto, mas que seja hábil no reconhecimento de palavras, poderá adotar estratégias ascendentes da leitura, enquanto outra que não esteja tão segura no reconhecimento de palavras pode optar por estratégias descendentes, apoiando-se nos conhecimentos que já possui sobre o tema. Vários estudos têm apoiado esta assunção ao mostrarem que efetivamente os leitores menos aptos apoiam-se mais em fatores do contexto (por exemplo Smith, 1971; Perfetti, Goldman & Hogaboam, 1979; West & Stanovich, 1978, citados por Stanovich, 1980; Sprenger-Charolles & Colé, 2006; Lopes, 2005).

Segundo Rebello (1993) é com base nestes três modelos que hoje encontramos três métodos de ensino da leitura. Assim, dos **modelos ascendentes** surgiu o **método analítico-sintético**; os **descendentes** deram origem ao **método global** e os **modelos interativos** originaram o **método estrutural**.

Pode concluir-se que são muitos os modelos explicativos do processo de leitura e que os princípios de que partem são bastante diferentes. A maioria deles foca apenas o processo de identificação de palavras, em menor número ocupam-se somente da compreensão dos textos e, finalmente, outros consideram o processo como derivando da interdependência da identificação de palavras e sua compreensão, nos textos. Qual será então o melhor modelo para o ato de ler?

6- FASES E NÍVEIS DE AQUISIÇÃO DA LEITURA

Existe um acordo mais ou menos generalizado entre os autores ao considerarem quatro ou seis fases ou estádios até se atingir a competência leitora. Referiremos, a título exemplificativo, apenas a proposta de Chall (1987). Segundo este autor, existem seis fases de leitura: i) pré-leitura, ii) decodificação; iii) fluência; iv) aprendizagem de algo de novo (compreensão); v) assunção de pontos de vista múltiplos; vi) construção e reconstrução.

Problemáticas Associadas à Aquisição da Competência Leitora e Impacto na Aprendizagem Escolar

- A fase da **pré-leitura** inclui o desenvolvimento linguístico e perceptivo e é anterior à aprendizagem formal da leitura - anos pré-escolares.
- A fase da **descodificação** consiste em decifrar, soletrar, fazer a correspondência entre grafemas e fonema, junção e a identificação visual e auditiva.
- A fase de **fluência** ocorre quando o leitor já tem competências de reconhecimento visual imediato, sem necessitar de recorrer a processos de soletração.
- Na fase de **compreensão** ler é já um instrumento para adquirir conhecimentos novos, informações ideias, atitudes e valores. Ao ler aumenta-se o vocabulário e desenvolvem-se conhecimentos, em várias áreas.
- Na fase de **assumir pontos de vista múltiplos**, dá-se continuidade e alargamento à fase anterior, o leitor aprende essencialmente a analisar textos complexos, de modo a compreendê-los, a desenvolver opiniões próprias e a formar juízos críticos acerca dos textos lidos.
- Na última fase, **construir e reconstruir**, lê-se para adquirir informação e formação pessoal e profissional.

Lopes (1997) refere que, contrariamente ao que se supõe, a aprendizagem da leitura e a escrita não emergem subitamente num momento ou idades definidos. Trata-se de um longo processo que tem como referencial socialmente importante a entrada para a escola, local onde são usualmente ensinados, de forma sistemática, as regras e correspondência grafema-fonema, fundamento da interiorização do princípio alfabético. Contudo, a própria consciencialização do princípio alfabético constitui apenas um momento deste processo que, para ser bem sucedido, requer pelo menos três condições fundamentais:

- Um nível de desenvolvimento do vocabulário de acordo com o esperado para a sua idade;
- Níveis de consciência fonológica que permitam manipular de forma intencional as sonoridades da linguagem falada;
- Conhecimentos acerca da escrita e dos livros, designadamente da direccionalidade da escrita, de que os livros contêm letras e palavras ou a capacidade de identificar o início e o final do livro.

Sobre a consciência fonológica e a sua relação com o desenvolvimento da leitura, Bryant e Goswami, 1987, acrescentam que “A descoberta duma forte relação entre a consciência fonológica das crianças e o seu progresso na aprendizagem da leitura é um dos grandes êxitos da psicologia moderna” (citado por Morais, 1997).

Ainda sobre os momentos que antecedem uma aprendizagem formal da leitura, Morais (1997) acrescenta que são indispensáveis duas condições para a aprendizagem da leitura: permitir à criança, antes de mais, compreender o que é a leitura, e o que representam os textos e os livros em relação à linguagem falada e, a seguir, de maneira mais crucial, permitir-lhe descobrir o princípio alfabético. A primeira descoberta pode fazer-se muito cedo. Neste ponto, os pais desempenham, ou deveriam desempenhar, um papel de primeira importância.

O mesmo autor defende que o primeiro passo para a leitura é ouvir ler livros. A audição por outra pessoa tem uma tripla função: cognitiva, linguística e afetiva (op. cit., p.164).

Ao nível cognitivo geral, abre uma porta sobre os conhecimentos que a conversão em torno das outras atividades quotidianas não consegue comunicar. Dá-lhe a possibilidade de estabelecer associações entre a sua própria experiência e a dos outros. Ao nível linguístico, a audição dos livros permite clarificar um conjunto muito variado de relações entre a linguagem escrita e a linguagem falada: o sentido da leitura, a fronteira entre as palavras, a relação entre o comprimento das palavras faladas e as palavras escritas. Também ao nível afetivo, a criança descobre o universo da leitura pela voz, plena de entoação e de significado, daqueles em que ela tem mais confiança e com quem se identifica. Esta relação fortemente intensificada faz frutificar ainda mais vigorosamente os contributos cognitivos e linguísticos (Morais, 1997, p.165).

Segundo o mesmo autor, a leitura em voz alta dos livros de histórias não deveria ser só prerrogativa dos pais, mas sim ser prática comum das atividades do ensino pré-escolar. Este tem a responsabilidade de contribuir para reduzir o fosso de preparação geral para a aprendizagem escolar, e em particular para a leitura (Morais, 1997).

A leitura em grupo suscita interações e uma partilha intelectual entre pares que não acontece na relação com os pais. Sabe-se, contudo, através de inúmeros estudos, que o êxito da aprendizagem da leitura está estreitamente relacionado com o estímulo intelectual e “literário” que for proporcionado pela família (idem).

7- APRENDIZAGEM DA LEITURA

Tanto pela nossa experiência de ensino e trabalho com crianças que iniciam a aprendizagem da leitura, como por aquilo que já referimos nesta revisão bibliográfica, pode concluir-se que o ato de ler não surge de um momento para o outro e depende do maior ou menor domínio que a criança possui sobre a linguagem. Na opinião de Sim-Sim (2009), a criança antes de contatar com a leitura, ou seja, antes de acontecer o ensino formal da mesma, já manuseou livros, revistas, legendas, listas de compras, realizou viagens, usou o computador, ouviu histórias, interpretou imagens, tendo estes elementos contribuído para um maior contato com mensagens, palavras e frases. Estas experiências favoreceram o desenvolvimento do ato de ler e a apropriação da palavra, da frase e do texto. A apropriação destes elementos determina a maior ou menor facilidade na aprendizagem formal da leitura. Podemos mesmo acrescentar que, quando este processo acontece sem problemas, surge o interesse pela leitura, a vontade de cada vez saber mais e de aprender. Por outro lado, sempre que se verificam défices nas fases que antecedem a entrada da criança na aprendizagem da leitura, esta torna-se morosa, fastidiosa e desencantadora, conduzindo à desmotivação, ao desânimo e, muitas vezes, à rejeição e abandono da mesma.

Morais refere que a criança quando entra na escola já transporta um conjunto de saberes, então vejamos:

“a criança antes de ler, já transporta consigo um conjunto de palavras. Conhecendo as suas formas fonológicas, e na grande maioria das vezes já conhece os significados correspondentes. Formas fonológicas e significados das palavras estão, portanto, associados no seu sistema de Linguagem. Ao aprender a ler, a criança aprende a associar uma forma ortográfica, a cada palavra, ou melhor dizendo, à sua forma fonológica” (2005, p. 110).

Silva alerta-nos para o facto do estado em que os saberes adquiridos pela criança chegam à escola, sendo necessário clarificar esse conjunto de conceitos assimilados desorganizadamente. Segundo o autor:

“Muitas crianças chegam a escola num estado de relativa confusão cognitiva em relação, quer aos objetivos da leitura, quer às propriedades formais da linguagem escrita. O sucesso da aprendizagem da leitura está condicionado pela evolução infantil deste estado de

confusão cognitiva para uma maior classificação dos conceitos funcionais e das características alfabéticas da linguagem escrita” (2003, p. 85).

Podemos acrescentar que para um leitor principiante é necessário que possua um bom desenvolvimento nas seguintes componentes: **consciência fonológica, conhecimento lexical e da memória fonológica.**

7.1-Consciência fonológica

Segundo a linha de Sim-Sim (1995), o desenvolvimento da consciência linguística passa pelo desenvolvimento de algumas competências, inclusive a aprendizagem da segmentação de palavras nos sons que a compõem.

Podemos mesmo acrescentar que o valor preditivo e as fortes correlações existentes entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura foram bastante estudadas por alguns autores, como Williams, 1984, Wagner e Torgesen, 1987, Adams, 1994, tanto em estudos correlacionais como em estudos desenvolvimentais, como podemos verificar em Martins (1995).

Sabemos, no entanto, que esta consciência fonológica não se desenvolve de imediato, pois quando as crianças aprendem a falar, seu interesse dirige-se para o significado daquilo que dizem e ouvem. O facto de cada palavra ser constituída por uma sequência única de sons tem pouca importância para ela como nos refere (Martins, 1995, p.78).

A posição defendida, em particular por alguns autores, como por exemplo Bertelson, Morais, Alegria e Content (1985), Morais (1991), Morais e colaboradores (1987), como podemos ver em Martins, é a de que as capacidades fonológicas não são uma simples consequência do crescimento cognitivo, mas requerem exercícios ou atividades que explicitamente chamem a atenção para as unidades segmentais da fala. Estes autores, para além de frisarem o valor das atividades e do treino específico do desenvolvimento da consciência fonológica, consideram a aprendizagem da leitura como principal fator de desenvolvimento da consciência fonológica (Martins, 1995, p.83).

A criança aprenderá facilmente se tiver bem desenvolvida a consciência fonológica, pois esta refere-se à capacidade de identificar as componentes fonológicas da fala, assim como de as manipular deliberadamente (Wagner & Torgesen, 1987). Esta competência

linguística exige que a criança entenda que a associação dos sons da fala a determinados caracteres gráficos é arbitrária, com a agravante desses mesmos sinais gráficos não conterem, em si mesmos, indicadores sobre a forma como devem ser pronunciados. A consciência fonológica parece ser especialmente importante nas fases precoces da aquisição das competências de leitura.

7.2- Conhecimento lexical e morfossintático

Ler está também fortemente relacionado com o desenvolvimento lexical que a criança apresenta. Quanto maior for o domínio lexical da criança, mais facilmente consegue estabelecer discriminações ao nível dos segmentos da fala (Juszyk *et al.*, 1993). Por outro lado, se a criança cresce num meio estimulante em termos linguísticos, e à medida que aumenta a sua produção verbal, maiores são as possibilidades de representar a fala como um conjunto de segmentos sonoros ordenados (Studdert-Kennedy, 1986). Assim, o vocabulário que os alunos possuem não é idêntico, variando em extensão e diversidade. Ao aprender a ler a criança vai “emparelhar” um léxico ortográfico ao léxico fonológico. Se o léxico da criança for amplo, será um poderoso auxiliar para encontrar a pronúncia do que lê. Por outro lado, a criança só terá de aprender a dimensão ortográfica da palavra, visto já conhecer a sua dimensão fonológica.

7.3-Motivação para a leitura

Para além de todos estes requisitos não podemos deixar de referir o valor exponencial que representa a propensão que alguns alunos apresentam perante a aprendizagem da leitura - a motivação. A motivação é outro fator estudado e significativamente relacionado com a automatização e a prática na leitura (Spear-Swerling & Sternberg, 1996). O gosto pela leitura começa com a observação e imitação dos modelos significativos das crianças. Se a criança tem nos seus pais modelos significativos (bem como nos seus educadores e professores) “exemplos” de leitores, vai, sem grande esforço, motivar-se para aprender a ler. Vilas-Boas (2001), citando Bandura chama a atenção para a importância da motivação (condições incentivadoras), acrescentando que quando a criança compreende que os pais acham importante determinada tarefa, ela pode sentir-se motivada pelo desejo de lhes agradar).

Se a criança está motivada para ler, mais pratica e, conseqüentemente, aumenta a sua fluência leitora e o automatismo. Inversamente, quanto mais dificuldades a criança manifesta na leitura mais a evita, atrasando a sua aquisição. Uma vez instalado este círculo, dificilmente a criança, por si só, e sem a ajuda de uma intervenção competente, consegue sair dele, arrastando-se para o desinvestimento e conseqüente insucesso escolar, com tudo o que isso implica.

Alguns estudos demonstram que as atitudes relativamente à leitura são estabelecidas desde os primeiros anos de escolaridade e que os níveis de motivação baixos tendem a manter-se estáveis entre o 1º e 5º ano de escolaridade (Maughan, 1994).

Stanovich (1986) mostra duma forma inequívoca de como o “efeito Mateus” na leitura tem conseqüências devastadoras. Os bons leitores aumentam, duma forma exponencial as suas competências e o que tudo isto implica, comparativamente aos maus leitores, que se tornam cada vez menos competentes nesta matéria.

8- Perspetiva de Uta Frith

Uta Frith é uma investigadora da universidade de Londres que apresentou, em 1985, uma teoria cognitiva da aprendizagem da leitura que exerceu uma grande influência nas investigações posteriores. Segundo esta autora, existem três procedimentos essenciais para identificação das palavras: procedimento **logográfico**, procedimento **fonológico** e procedimento **ortográfico**. A criança a partir dos três anos apresenta uma **estratégia logográfica** que consiste em reconhecer as palavras através dos seus traços físicos mais salientes, ou seja, reconhecer palavras familiares antes de iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita. Há autores que não consideram este um estágio na aprendizagem da leitura, mas sim preferem chamar-lhes leitores logográficos pelo facto deste anteceder aquisição da leitura. Há mesmo autores que consideram não ser necessário uma criança utilizar esta estratégia, acrescentando que esta poderá ser utilizada quando a criança não dispõe ou do conhecimento de letras que lhe possibilite a leitura fonológica ou ortográfica de palavras (Stuart & Colheart, 1988, citados por Sprenger-Charolles & Colé, 2006).

O procedimento **fonológico** é também denominado de alfabético. Tendo por base este princípio, a criança faz correspondências entre as unidades visuais (grafemas) e sonoras

(fonemas). Esta estratégia requer que a criança tenha a consciência fonológica bem desenvolvida (Snowling, 1985).

Nesse sentido, a criança será capaz de ter consciência da estrutura fonológica da palavra, identificando-a oralmente as unidades não significantes mais pequenas do que a palavra e analisá-la de forma clara. Assim, esta competência começa a aparecer antes dos 6 anos, (Liberman & Shankweiler, 1979, citados por Snowling 1985) e a sua aquisição constitui um obstáculo para muitas crianças (Rozin & Gleitman, 1977). O papel determinante da consciência fonológica na aprendizagem da leitura é atestado por diversas investigações e parece ser um dos poucos aspetos que geram consenso entre investigadores (Viana, 2002; Martins, 2000; Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2006, citados por Carvalho, 2011).

Na fase inicial da aprendizagem da leitura, a criança começa por adotar o procedimento fonológico que se assemelha à via indireta ou fonológica descrita atrás no modelo de leitura de dupla via. Contudo, verificam-se algumas diferenças no recurso a esta via por parte de um leitor hábil ou por uma criança que inicia a sua aprendizagem enquanto leitora. Quando se trata de um leitor hábil, a atividade é quase automática, exigindo poucas competências atencionais. No caso da criança, é necessário que ela disponha de uma parte importante da sua atenção na tarefa de identificação das palavras, diminuindo fortemente a compreensão do que está a ler.

Quando se recorre à correspondência grafema-fonema estrita não é possível, contudo, ler um conjunto de palavras que comportam irregularidades (como por exemplo táxi, exame, chover), pelo facto de surgirem letras que não se leem (batizado, ação) ou letras que se leem mas não estão escritas (azulejo, cereja). Nestas palavras, o leitor tem de recorrer a outro procedimento, denominado de processo ortográfico, em que passa da configuração visual da palavra à memória visual da mesma. Este procedimento é também chamado de direto, pois consiste em reconhecer a palavra sem recorrer à conversão fonológica. Nesta fase as representações lexicais das palavras familiares ficam diretamente acessíveis. As representações lexicais vão sendo assimiladas na memória da criança à medida que ela vai contactando com diferentes palavras e, graças a este léxico escrito, a criança consegue encontrar diretamente a palavra na memória com base nos seus segmentos ortográficos. Desde o final do 1º ano de escolaridade verificamos que algumas palavras vão sendo reconhecidas de forma automática (as mais frequentes ou familiares para a criança) e este número vai aumentando com a experiência e contacto da criança com a palavra escrita.

Quanto maior for a precisão e a velocidade na identificação das palavras escritas menor será o esforço atencional despendido na decodificação, ficando, deste modo, mais disponíveis os seus recursos cognitivos para os aspetos sintáticos e semânticos da frase ou texto. Pode-se mesmo concluir que nas fases anteriores, a criança aprendia a ler, nesta fase ela lê para aprender (Carvalho, 2011).

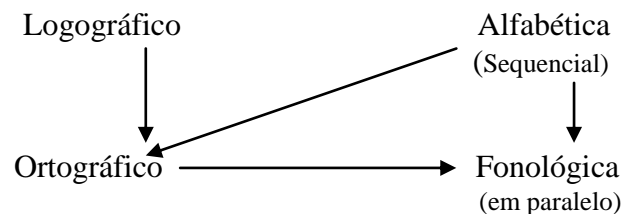


Fig. 6 - Modelo de aprendizagem da leitura (Morais, 1997, p. 182)

Segundo Morais (1997), para a grande maioria das crianças a estratégia logográfica é rapidamente abandonada a favor da estratégia alfabética. Esta só será utilizada no caso das crianças apresentarem dificuldades em adquirir a estratégia alfabética. O mesmo não se passa com o processo alfabético e com o ortográfico. Pode considerar-se que, de uma maneira geral, o processo alfabético tomado no sentido de uma decodificação sequencial, é dominante no início da aprendizagem. Seguidamente deixa de ter importância a favor do processo ortográfico.

O mesmo autor acrescenta que “o processo alfabético e o ortográfico não são processos independentes e é pouco provável que o aprendiz leitor estabeleça representações ortográficas sem entrar em linha de conta com as relações sistemáticas entre os grupos de letras e a sua pronúncia” (1997, p. 181).

Bradley, 1985, mostra bem esta relação de causalidade entre a decodificação fonológica sequencial e a capacidade ortográfica. No seu estudo ela descobriu que a habilidade na análise fonológica intencional (pressupondo-se estar subjacente a decodificação fonológica) avaliada aos seis anos permite-nos prever o nível de análise ortográfica intencional um ano depois. Esta relação assimétrica sugere que o desenvolvimento dum léxico ortográfico é influenciado pela decodificação fonológica. Por outro lado, a leitura ortográfica deve implicar outras capacidades para além das que intervêm na decodificação (citado por Morais, 1997).

9- DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

A grande maioria das crianças inicia as suas aprendizagens escolares com expectativas francamente positivas para aprender a ler e escrever. No entanto, “o fracasso inicial pode revelar-se devastador no trajeto futuro desses alunos, principalmente quando não são desenvolvidas estratégias compensatórias para evitar o avolumar do problema” (Lopes, 2002, p. 69). Embora um número significativo de alunos aprenda a ler e a escrever sem problemas, regista-se um número cada vez maior de crianças que apresentam graves dificuldades em aceder a estas aprendizagens (Lyon, 1998). O que é mais preocupante é que quando elas não são adquiridas nos dois primeiros anos de escolaridade geram “leitores deficientes”, sendo sempre identificados como alunos com dificuldades de aprendizagem (Blachman, 2000; Lyon, 1998; Snow, Burns & Griffin, 1998). Sabe-se que “quando o diagnóstico dos problemas de aprendizagem da leitura é realizado nos dois primeiros anos de escolaridade, 82% desses alunos podem acompanhar o ritmo normal da turma, comparados com apenas 46% dos alunos identificados no 3º ano. No entanto, esta percentagem desce para os 10 ou 15%, caso o diagnóstico seja realizado entre o 5º e o 7º ano (Foorman e colaboradores, 1997). A ideia de que devemos “dar tempo ao tempo” e esperar para então intervir, se necessário, contraria tudo o que se sabe sobre o trajeto de desenvolvimento dos problemas de aprendizagem no geral, e de leitura e escrita em particular” (Lopes, 2002, p. 69).

A investigação revela que as dificuldades de leitura estão presentes em 30% das pessoas que têm menos de nove anos de escolaridade, mas só em 1% das que têm pelo menos doze anos de escolaridade (Morais, 1997, p.17). A leitura destes números é alarmante, pois esta diminuição da percentagem nas dificuldades, assenta numa taxa de abandono que lhe é semelhante, isto é, as dificuldades em leitura estão na base (talvez como fator principal) do abandono escolar.

Em Portugal as taxas de abandono, saída antecipada e precoce, são as maiores da União Europeia. Em 2001, a saída precoce da escola cifrava-se em 45,5% (38% de raparigas abandonam precocemente os estudos e 52% de rapazes) (Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, março, 2004, p. 52).

Assistimos, com alguma frequência, à desvalorização das primeiras dificuldades apresentadas pelas crianças, precisamente porque aprender a ler e a escrever é uma tarefa

complexa. Sabe-se que mais do que uma em cada três crianças experimenta significativas dificuldades na aprendizagem da leitura (Adams, 1990). No entanto, se não for dada a devida atenção a estas dificuldades, rapidamente se assiste ao seu avolumar, à sua cristalização. O que a investigação há muito nos tem demonstrado é que esperar passivamente que as dificuldades sejam ultrapassadas, sem uma intervenção eficaz e atempada, conduz um número cada vez maior de crianças para um irreversível caminho de insucesso.

Resultados de estudos longitudinais sugerem que 75% dos alunos que no 3º ano leem com dificuldade continuam com graves défices na leitura no final da escolaridade obrigatória (Lyon, 1998). As causas que tentam explicar este fenómeno têm sido alvo de inúmeras investigações e de um numeroso conjunto de publicações e artigos.

Torna-se fundamental que os professores, nomeadamente os do ciclo inicial de estudos, assumam o diagnóstico precoce das dificuldades dos seus alunos. Para que o consigam realizar é fundamental que a sua formação (inicial e contínua) se apoie no que a investigação tem mostrado. Como nos diz Viana (2001): “Apesar das inúmeras investigações que se têm produzido sobre leitura, a área que, em princípio, mais teria a beneficiar com os avanços da investigação – a área do ensino – é, paradoxalmente, a que tem recebido menos influência” (p. 77).

De acordo com Moraes (1997, p. 24), a incapacidade de aprender a ler foi considerada no início do século como um sinal de “imbecilidade” (significando um certo grau de atraso mental). Nos anos sessenta era considerada como uma doença. No princípio dos anos setenta foram criadas “secções de adaptação que permitem atrasar a entrada no ensino básico de crianças que correriam o risco de falhar seriamente se aí fizessem a escolaridade desde os seis anos” (idem).

O mesmo autor acrescenta que as razões do insucesso na aprendizagem da leitura não estão todas ligadas à sociedade e à escola. Existem certamente problemas de aprendizagem da leitura que estão relacionados com deficiências cognitivas da própria criança. Os fatores inerentes ao indivíduo que podem prejudicar a aprendizagem normal da leitura referem-se à presença de uma ou mais deficiências declaradas, como é o caso de deficiências sensoriais (visuais ou auditivas), das dificuldades intelectuais e desenvolvimentais e das

deficiências físicas e motoras (Citoler, 1996; Rebelo, 1993). Estas crianças não revelam dificuldades específicas de leitura, mas sim uma particularidade dessa aprendizagem, em função das suas características pessoais e necessitam de sistemas de ensino e materiais especialmente adaptados (Citoler, 1996).

9.1-Dificuldades gerais e específicas de leitura

Segundo alguns autores, dificuldades são obstáculos, barreiras ou impedimentos com que alguém se depara ao tentar realizar algo que deseja executar (Rebelo, 1993).

Os obstáculos, porém, podem ser muito diferentes entre si, tanto na sua grandeza e força como nas suas causas e duração. Deste modo, uns serão mais fracos e insignificantes e, por isso, mais fáceis de superar. No entanto, há outros que poderão ser fortes e duradouros cujas causas, por vezes, são difíceis de descobrir, sendo quase impossível eliminá-los.

Na aprendizagem formal, isto é, naquela que tem lugar nas escolas, os obstáculos prendem-se com as dificuldades que os alunos encontram no seu processo de escolarização, na captação e assimilação de conteúdos. Dificuldades de leitura são obstáculos que alguém encontra quando lê. O uso da expressão “problemas” ou dificuldades de leitura “ indica, em regra, obstáculos gerais e também os específicos. Estes podem ocorrer, e ser constatadas, durante o processo dessas competências, na fase da sua aquisição ou no ato de leitura.

No que concerne aos problemas de aprendizagem de leitura, eles podem dividir-se em gerais e específicos. As dificuldades gerais não são, evidentemente, todas iguais. Variam, tanto em magnitude como extensão. No entanto, coincidem no seguinte: quando presentes, o aluno não atinge os padrões normais da categoria a que pertence - grupo etário ou nível escolar que frequenta. As dificuldades gerais são resultantes de fatores exteriores ao indivíduo ou a ele inerentes. Derivam de situações adversas à aprendizagem normal, tais como: edifício escolar, organização, pedagogia e didática deficiente, ausência e abandono escolar, desestabilização familiar, relações familiares e sociais perturbadas, meio socioeconómico e cultural desfavorecido, pertença a um grupo minoritário, ocorrência de uma ou mais deficiências (Rebelo, 1993, p. 99).

Nesta linha, Heaton e Winterson (1996) sugerem que existem causas visíveis (equiparadas às dificuldades gerais) e desvantagens escondidas (equiparadas às dificuldades específicas).

Para a definição de dificuldades específicas da leitura são utilizadas várias expressões, tais como: distúrbios de leitura, legastenia, etc. O termo tradicionalmente mais utilizado e mais popular é o de **dislexia** (Cruz, 2007; Kirk colaboradores, 2005; Hennigh, 2003; Shaywitz, 2003; Citoler, 1996; Heaton e Winterson, 1996; Rebelo, 1993).

As dificuldades específicas, tal como podemos ver em Fonseca (1999), são:

desordens num ou mais processos da linguagem falada, leitura, ortografia, caligrafia ou aritmética, resultantes de défices e ou desvios dos processos cerebrais de aprendizagem que não são devidos nem provocados por deficiência mental, por privação sensorial ou cultural ou mesmo por dispedagogias (1999, p. 495).

De acordo com (Duffy, 1985, Galaburda, 1979, citados por Fonseca, 2004, p. 495), existem défices específicos de aprendizagem que compreendem a organização intrínseca do cérebro, na qual subsistem discrepâncias nos níveis de realização cognitiva, quer intra quer interverbais e intra ou inter não verbais, e que não podem ser confundidos com qualquer tipo de deficiências.

Quando as dificuldades se circunscrevem à leitura, os obstáculos não são os mesmos da escrita, pois estes tanto podem situar-se ao nível da compreensão como no nível da descodificação.

Deste modo, temos alunos que apresentam problemas na descodificação e alunos que descodificam muito bem, mas não conseguem compreender o que leem, como é o caso dos hiperlêxicos. Segundo Aron, 1989, estes alunos têm um quociente de inteligência baixo e dificuldades na linguagem oral (citado por Defior, 1996, p. 70). Há ainda alunos que, embora já descodifiquem, se concentram demasiado tempo no processo de descodificação e, deste modo, a compreensão acaba por ser afetada.

Considera-se que um aluno tem um atraso na leitura se existe um desfasamento entre o nível de leitura e o seu grupo de referência. Esse grupo é formado com base em critérios como a idade e as habilidades cognitivas esperadas, segundo o grupo etário (Puente, 2002, p. 43). Segundo o mesmo autor, estes atrasos são tanto mais graves consoante se afasta do

grupo de referência. Os atrasos, como as dificuldades, variam de extensão e magnitude. Alguns deles supõem mesmo a existência de lesões diretas em zonas determinadas do cérebro, nomeadamente no hemisfério esquerdo. Nesta categoria podemos classificar de aléxicos ou hemiléxicos. A alexia caracteriza-se como uma incapacidade para a leitura, na sequência de uma lesão cerebral no hemisfério esquerdo, tendo como consequência uma dificuldade no processamento dos estímulos linguísticos e visuais. Esta dificuldade pode verificar-se em indivíduos que liam corretamente e que, devido a um acidente que causou lesão cerebral, deixaram de ler. Esta é designada de dislexia adquirida (idem).

No que concerne aos problemas relacionados com a leitura, várias são as expressões que utilizam para designar as dificuldades específicas, algumas das quais podemos ver em Rebelo (1993, p.100): dislexia, distúrbios de leitura (*reading disabilities*); legastenia; dificuldades específicas da leitura (*specific reading difficulties*); distúrbios de leitura e escrita (*reading and spelling disabilities*) ou, ainda, “maus leitores”. Esta última expressão começou a ser usada em alguns meios científicos, sobretudo em França, a partir de 1980 (Piérart, 1997). O termo dislexia é o mais conhecido, o mais usado e o mais popular e surge como *el tipo por excelência de los trastornos específicos de aprendizaje* (Puente, p. 2002, p. 29). Embora não seja novo, continua a ter aceitação nos variados meios científicos e é objeto de permanente discussão (Snowling, 2004; Puente, 2002).

A noção de dislexia tem uma longa história que se desenrolou em contextos bem diferenciados. Iniciou-se o seu estudo na medicina e na neurologia, passando, mais tarde, para a psicologia e para pedagogia. Deu mesmo origem à realização de muitos estudos para saber se os sujeitos diagnosticados com dislexia têm ou não problemas idênticos e se podem ou não ser classificados em subgrupos ou subtipos (Rebelo, 1993).

Inicialmente, o termo esteve vinculado a um transtorno neurológico adquirido que afetava o cérebro, pois as crianças com dificuldades na leitura e na escrita eram chamadas de disléxicas se o seu problema era provocado por traumatismo ou lesão cerebral (Rivas & Fernández, 2000). Aqui a ênfase era colocada na causa ou na etiologia.

O termo dislexia tem sido utilizado para exprimir uma dificuldade que certos indivíduos têm para a leitura e para a aprendizagem da mesma, a definição mais simples, entende, de acordo com Puente:

La dislexia como una condición heredada que hace que las personas tengan dificultades para leer, escribir y deletrear en su lengua materna, aún contando con una inteligencia promedio (2002, p. 28).

Com base no momento de surgimento, a dislexia pode ser dividida em dois grandes grupos: dislexias adquiridas e dislexias evolutivas ou de desenvolvimento.

Tipos de dislexias	
Dislexias adquirida	Fonológica: dificuldade no uso do procedimento subléxico por lesão cerebral
	Superficial: dificuldade no uso do procedimento léxico por lesão cerebral
	Profunda: dificuldade no uso de ambos os procedimentos, por lesão cerebral
Dislexia evolutiva	Fonológica: dificuldade no uso do procedimento subléxico, por problemas fonológicos, perceptivo-visuais ou neurológicos
	Superficial: dificuldade no uso do procedimento léxico por problemas fonológicos, perceptivo-visuais ou neurológicos
	Mista: dificuldade no uso de ambos os procedimentos, por problemas fonológicos, perceptivo-visuais ou neurológicos

Quadro nº1 - Tipos de dislexias (Citoler, 1996, p.71)

Finalmente, a hemialexia resulta de uma hemiagnosia ou cegueira em metade do campo visual, a qual origina que o entendimento da linguagem escrita se faça através do hemisfério direito, uma vez que o centro da linguagem, situado no hemisfério esquerdo, não se encontra apto para o fazer.

Pode concluir-se que os atrasos e as dificuldades têm origem bastante diferenciada. Podemos estabelecer uma definição em função da perda da capacidade de ler: se adquirida, devido a lesão cerebral, ou se resultante de uma perturbação que dificulte a sua concretização, durante o curso do desenvolvimento normal.

Por um lado, estão os alunos com capacidades intelectuais limitadas, que não só apresentam dificuldades na leitura, mas em todas as outras aprendizagens, a quem Rutler e Yule, em 1975, (citados por Fonseca, 2004) atribuíram a designação de portadores de atraso geral da leitura. Acrescentamos a este grupo, aqueles alunos que manifestam problemas físicos ou sensoriais, os quais necessitam de recurso a métodos diferenciados e materiais adequados e os que são oriundos de meios sociais e culturais desfavorecidos, com bloqueios afetivos ou alvo de um ensino desajustado (dispedagogia).

Por outro lado surgem alunos que apresentam dificuldades e atrasos na leitura que não se ajustam com as suas capacidades intelectuais, em relação a quem as autoras, anteriormente referidas, usaram a designação de atrasos específicos de leitura, e ainda aqueles alunos que, embora consigam ter bons desempenhos na leitura de palavras isoladas, não conseguem compreender um texto (Jiménez e colaboradores, 1991).

Seguidamente iremos apresentar algumas das dificuldades experimentadas pelas crianças que iniciam a aprendizagem da leitura, nomeadamente no que se refere à descodificação e à compreensão.

9.2-Dificuldades de descodificação

A descodificação como capacidade de reconhecimento e identificação de palavras pode apresentar algumas dificuldades, já que o aluno tem de aprender a discriminar e a identificar as letras isoladas ou em grupo. Os sujeitos que não dominam a descodificação canalizam toda a sua atenção para a identificação das letras e das palavras, o que origina um esquecimento das palavras que leram no início e perda do fio condutor. Como tal, não captam o significado global do texto. Assim, como está descrito em Citoler, um problema ao nível da descodificação atua *como un cuello de botella que impide llevar a cabo la comprensión, de modo que la relación entre ambos aspectos respecto a la lectura es asimétrica* (1996, p.109).

Segundo Casas (1988), os erros mais frequentes que ocorrem ao nível da descodificação podem dividir-se em quatro grupos: erros na leitura de letras, erros na leitura de sílabas e palavras, leitura lenta, vacilações e repetições.

O mesmo autor assinala como erros na leitura de letras:

- a) **Substituições** – troca de letras devido a confusões ou incapacidades para discriminar fonemas com sons similares, como por exemplo, o /v/ e o /f/;
- b) **Inversões** – alteração das formas das letras, invertendo-as, de modo a que se podem confundir o /m/ com o /w/ ou o /u/ com o /n/;
- c) **Rotações** – Podem ocorrer rotações de menor (e.g., /b/ por /p/) ou de maior importância (e.g., /b por /q/);
- d) **Omissões** - podem ser omitidas letras dentro (e.g., /gota/ em vez de /gosta/) ou na parte final das palavras (e.g., /criança/ em vez de /crianças/);

- e) **Adições** – ao contrário da situação anterior, podem ser adicionadas letras inexistentes numa palavra, como, por exemplo, /mensa/ em vez de /mesa/.

Quanto aos erros na leitura de sílabas e palavras, o mesmo autor considera que há: substituições, inversões e omissões.

- a) **Substituições** – podem ocorrer substituições de sílabas ou até de palavras inteiras, podendo ler /papá/ em vez de /pai, ou ler /otimista/ em vez de /ótico/, distorcendo-se o sentido do texto;
- b) **Inversões** – devido a dificuldades de memória sequencial ou (visual ou auditiva) ou problemas em seguir uma trajetória com o sentido direita-esquerda surjam inversões silábicas, exemplo, ler/coar/em vez de /arco/. Estas dificuldades podem acontecer noutras posições, como por exemplo, ler /buarco/ em vez de buraco.
- c) **Omissões** – a omissão mais frequente acontece com as pontuações, pois as pausas realizam-se de forma incorreta. Omitem-se sílabas /especialmente as que ocupam a posição final), de palavras curtas, ou aquelas que apresentam um certo grau de dificuldade (e.g., ler “ ...uma vez existiu...” em vez de “... uma vez há muito tempo existiu...”

Devido à incapacidade para construir perceções visuais com a rapidez que se considera normal para a sua idade, a leitura pode ser lenta e difícil, pois o indivíduo fixa-se no estímulo visual demasiado tempo ou repetidas vezes antes de responder (Casas, 1988).

Finalmente, a incerteza sobre a pronúncia de uma palavra leva o aluno a pausas incorretas entre as palavras (vacilações), repetição das palavras precedentes várias vezes antes de tentar ler a palavra que lhe causa problemas.

9.3-Níveis e tipos de dificuldades na compreensão da leitura

Nos pontos anteriores abordaram-se as dificuldades específicas mais relacionadas com o reconhecimento de letras e palavras, ou seja, a descodificação. Agora irão ser abordadas as dificuldades na compreensão da leitura.

Nesse sentido, segundo Casas (1988) existem quatro tipos ou níveis de compreensão: **compreensão literal, compreensão interpretativa, compreensão avaliativa ou crítica e compreensão de apreciação.**

A **compreensão literal** implica o reconhecimento e memória dos factos estabelecidos, tais como ideias principais, detalhes e sequência de acontecimentos. Embora toda a informação conste no texto é necessário que o leitor relacione os conteúdos concretos referentes à leitura com as suas experiências passadas. Na **compreensão interpretativa**, a leitura é mais do que uma simples construção de significado, uma vez que também implica uma reconstrução desse significado inferencial da sua leitura. Nestes casos, o leitor tem de se comprometer com um texto num processo interativo, explicando-se, deste modo, que diferentes pessoas encontrem significados diferentes num mesmo texto, ou seja, o objetivo específico com que aborda a leitura, a finalidade com que se utiliza a informação. Ao passo que a **compreensão avaliativa ou crítica** inclui a formação de juízos, a expressão das opiniões próprias, assim como a análise das intenções do autor, supondo-se, assim, um processamento cognitivo elaborado por este nível de leitura. Por último, a **compreensão de apreciação** identifica-se como o grau em que o leitor é afetado pelo conteúdo, pelas personagens e/ou pelo estilo de expressão do autor, sugerindo-se, assim, que a leitura é um processo de comunicação entre o escritor e o leitor.

Em síntese, enquanto o processo de descodificação da leitura regista a linguagem escrita, transformando os símbolos em linguagem escrita, os processos de compreensão da leitura interpretam a linguagem escrita, transformando os símbolos numa representação mental mais abstrata, ou seja, passam da linguagem ao pensamento (Cruz, 2009; Cítoles, 1996). Diremos que qualquer das duas componentes da leitura, reconhecimento de palavras e compreensão são necessárias e de modo algum se pode pensar que sejam dois processos antagónicos. Eles atuam em paralelo, interativamente.

9.3.1-Dificuldades na compreensão literal

- i) **Dificuldades na compreensão de palavras e frases**, se os problemas que os maus leitores apresentam derivam das suas insuficiências semânticas e sintáticas e de uma conceptualização limitada e pouco eficaz;
- ii) **dificuldades para recordar factos e detalhes a detetar a ideia principal**, se as crianças não conseguem recordar informações relacionadas com quem, quando, onde e o porquê da leitura, o que pode dever-se a estratégias mnésicas pouco adequadas como a um escasso conhecimento da estrutura gramatical da língua;

iii) **dificuldades para localizar informação**, se a criança tem problemas relacionados com a falta de consciência na estruturação da narração que a impede de localizar detalhes específicos;

iv) **dificuldades para sintetizar o conteúdo**, se os problemas anteriormente expostos, em especial as dificuldades semânticas, sintáticas e da memória, possuem um efeito cumulativo (Lopes, 2008).

9.3.2-Dificuldades na compreensão interpretativa

i) **Dificuldade na compreensão das relações**, a criança pode compreender o significado literal mas não consiga aceder ao nível de compreensão interpretativa, por disfunções ao nível do pensamento que a impedem de compreender prontamente a relação existente entre os factos;

ii) **dificuldade para realizar inferências**, incapacidade das crianças para pensar de forma subjetiva;

iii) **dificuldade para diferenciar entre a realidade e a ficção**, as crianças com problemas na compreensão na leitura carecem da capacidade de distinguir entre o real e o fictício;

iv) **dificuldade para retirar conclusões**, a criança com dificuldades tem, frequentemente, problemas para chegar a uma conclusão, a partir da análise de dados conflituosos.

9.3.3-Dificuldades na compreensão crítica

Este nível de leitura é considerado o nível mais alto de concetualização. A leitura crítica significa avaliar as tendências do autor, julgar se o que está escrito é relevante ou consistente, determinar a fiabilidade e a validez da informação, fazer juízos de valor sobre a adequação e a autenticidade, determinar se trata de um facto ou de uma opinião, se as conclusões do autor são subjetivas. Isto significa que o leitor deve comparar, analisar e avaliar as ideia para chegar a conclusões alternativas, elaborar generalizações e ou situações hipotéticas (Casas, 1988, p.45). A mesma autora acrescenta que um aluno terá dificuldades na leitura crítica se tiver dificuldades na leitura interpretativa, e ainda se apresentar dificuldades na leitura literal.

De entre as causas mais indicadas na literatura que estão na base das dificuldades de compreensão podemos apontar as seguintes (Citoler, 1996, p.108):

- a) Deficiências na decodificação;
- b) Confusão a respeito das exigências da tarefa;
- c) Pobreza de vocabulário;
- d) Escassos conhecimentos prévios;
- e) Problemas de memória;
- f) Desconhecimento e ou falta de domínio das estratégias de compreensão
- g) Escasso controlo da compreensão (estratégias metacognitivas);
- h) Baixa autoestima;
- i) Escasso interesse na tarefa.
- j) O autor refere, ainda, que as sete primeiras estão diretamente relacionadas com as dificuldades no âmbito da compreensão, enquanto as duas últimas estão mais voltadas para todos os tipos de aprendizagem.

Em síntese, enquanto o processo de decodificação da leitura regista a linguagem escrita, transformando os símbolos em linguagem escrita, os processos de compreensão da leitura interpretam a linguagem escrita, transformando os símbolos numa representação mental mais abstrata, ou seja, passam da linguagem ao pensamento (Cruz, 2009; Citoler, 1996). Diremos que qualquer das duas componentes da leitura, reconhecimento de palavras e compreensão são necessárias e de modo algum se pode pensar que sejam dois processos antagónicos. Eles atuam em paralelo, interativamente.

10- Dificuldades de Aprendizagem da Leitura – Despistagem/Intervenção

No entender de Lopes, (2005), os alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura, ao longo da escolaridade, tendem a alienar-se progressivamente do currículo. As dificuldades iniciais tendem a agravar-se, impedindo os alunos de lidar com matérias que exigem conhecimentos anteriores que não dominam. No início as dificuldades podem ser encaradas pela criança como algo de transitório que com o esforço poderá ser ultrapassado. Contudo, à medida que os fracassos se vão acumulando, o aluno começa a ter a percepção de que estes se devem mais à incapacidade do que propriamente à falta de esforço ou empenho, podem mesmo, a breve trecho, sentir que se esforçam em demasia para os

resultados que obtêm e que se revelam frequentemente frustrantes. Deste modo, é frequente que o aluno comece a evitar as tarefas escolares, os trabalhos de casa, os livros e tudo o que se aproxime de conteúdos académicos.

Progressivamente muitos dos alunos que fracassam nos seus estudos passam de uma situação de angústia para uma outra em que desvalorizam o saber académico. O indivíduo, após um conjunto mais ou menos significativo de fracassos e após um conjunto mais ou menos denotado de esforços para lidar com a situação, começa a ceder e a consolidar a percepção de incompetência. A ansiedade perante a tarefa é um sucedâneo quase inevitável desta lógica (Lopes, 2005).

Ainda segundo o mesmo autor (2005, p. 75 “ é cientificamente inválido pensar ou admitir que a criança com DA dispõe de todo o tempo do mundo para resolver as suas dificuldades. Há, pelo contrário, uma significativa evidência científica de que o tempo é um fator precioso no que diz respeito à intervenção sobre as DA. É assim extremamente importante que haja sentido de urgência na avaliação específica dos défices de crianças em dificuldades”.

As dificuldades de leitura e escrita constituem um dos principais grupos de obstáculos que aparecem ao longo da escolarização. É nos primeiros anos escolares que se dedica grande parte do tempo de ensino da leitura e da escrita, de forma a serem desenvolvidas as competências necessárias para poder utilizá-las em aprendizagens posteriores. Rebelo vem reforçar a ideia acrescentando que: “tais competências são consideradas básicas e imprescindíveis para conhecimentos futuros” (1993, p. 69). O mesmo autor refere que “elas são indispensáveis para um grande número de aprendizagens escolares e extraescolares e que ter problemas na sua aquisição significará, em grande parte, encontrar dificuldades noutras áreas de aprendizagem” (idem).

De acordo com Moraes (1997, p. 24), a incapacidade de aprender a ler foi considerada no início do século como um sinal de “imbecilidade” (significando um certo grau de atraso mental). Nos anos sessenta era considerada como uma doença. No princípio dos anos setenta foram criadas “secções de adaptação que permitem atrasar a entrada no ensino básico de crianças que correriam o risco de falhar seriamente se aí fizessem a escolaridade desde os seis anos” (idem).

Estudos realizados em 1990 comprovam que muitas crianças lutam para compreender o que leem e que entre 9,5 e 15% das crianças experimentam dificuldades específicas de compreensão leitora (Stothard & Hulme, 1995, citado por Stothard, 2004, p. 121). Outros dados estatísticos acrescentam que existe uma percentagem significativa de alunos que apresentam problemas relacionados com a leitura e dentro desta percentagem, cerca de 8 a 10% são crianças disléxicas (Puente, 2002, p. 34).

Perante o grande dilema das Dificuldades de Aprendizagem é urgente questionar as causas, metodologias e estratégias utilizadas para que se possa equacionar respostas que invertam esse flagelo denominado de deficiente mestria no domínio da língua materna.

Morais (1997) postula que é importante reter três ideias quanto ao apoio a alunos com dificuldades de leitura:

- 1- É necessário que o despiste seja feito o mais precocemente possível;
- 2 - É necessário intervir o mais cedo possível;
- 3- A intervenção precoce pode fazer uma importante diferença para muitos alunos com dificuldades mas não para todos.

Importa referir o que nos propõe Rebelo sobre a importância de uma despistagem precoce: “A deteção e identificação precoce de anomalias ou problemas permitirão alertar aos educadores para modos de funcionamento deficientes ou problemáticos, que, se não forem bem corrigidos ou modificados, poderão trazer consequências nefastas ao processo de aprendizagem” (Rebelo, 1993, p. 141).

Ainda reforçando a mesma ideia, vejamos o que acrescenta Lopes (2000, p. 42): “Intervir na fase inicial dos problemas, recusando incompreensíveis adiamentos, é a forma mais válida de lidar com eles, evitando que o possível se transforme em penoso e posteriormente em improvável”. Será, por conseguinte, importante, como refere o autor citado, inverter a política educativa que aposta no postergar a intervenção relacionada com os problemas na mestria do código escrito para um momento em que as probabilidades de sucesso são muito mais baixas e muito menos eficazes.

Neste contexto, os professores têm um papel preponderante e a sua ação será tanto mais eficaz quanto maior for o seu entendimento de que os alunos que lutam constantemente

para aprender, não são necessariamente menos inteligentes ou menos capazes do que aqueles que atingem o sucesso sem dificuldades.

Há que ter em conta a realidade que diariamente invade a escola, a proveniência de alunos de meios sociais, culturais e económicos díspares e com vivências diferentes a nível linguístico. Como tal, os alunos não aprendem todos da mesma forma e é de esperar que o ritmo e estilo de aprendizagem sejam diferentes. Perante tal cenário, é justo que o ensino também seja ministrado de forma diferente, procurando esbater tantas assimetrias que se têm vindo a acentuar cada vez mais.

Parece-nos que uma avaliação diagnóstica global, no início da escolaridade, emerge como um meio de prevenção não só das dificuldades, mas também de insucessos sucessivos que muitos dos nossos alunos vão vivenciando no seu dia a dia. O objetivo do diagnóstico é descrever e explicar/compreender os fenómenos para que se tomem medidas no sentido de se proceder a uma adequada intervenção.

Podemos concluir que à entrada para a escola a criança sofreu já um contacto mais ou menos formal com os signos gráficos, sendo portadora de um nível próprio de conceptualização sobre a leitura e as suas convenções, como se tem vindo a referir. Este conhecimento não pode ser ignorado e deve ser tido em linha de conta como ponto de partida da aprendizagem de qualquer aluno. Pois como temos vindo a referir ao longo De todo o trabalho, as crianças não iniciam a sua aprendizagem com iguais competências linguísticas. Pelo contrário, trazem consigo recursos fonológicos, semânticos e motivacionais muito diversos. O professor não deve ignorar esta diversidade, correndo o risco de iniciar um percurso desigual. É importante alertar para a necessidade de se identificar níveis de competências linguísticas e desenvolvimentais diversos, pois só assim estará capaz de “trabalhar” as dificuldades que, desde logo, começam a ser evidenciadas por alguns alunos.

II PARTE

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO I

METODOLOGIA E OBJETO DE ESTUDO

Introdução

Apresentamos, no capítulo que se segue, a parte metodológica do projeto que estamos a realizar. A presente investigação pretende levar a cabo o estudo de caso duma criança que apresenta graves problemas na aquisição da competência leitora, ou seja, evidencia dificuldades na decodificação e compreensão do escrito.

Optamos por um estudo de caso, enquadrado numa investigação qualitativa, porque entendemos que esta metodologia de cariz essencialmente qualitativa é a que mais se adequa ao presente estudo. É nossa pretensão estudar uma situação concreta e específica, que se pressupõe única e especial, pois procuramos descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global do problema em causa. Queremos estudar um fenómeno atual dentro do seu contexto real com recurso a um conjunto diversificado de fontes de dados (Afonso, 2005).

O nosso estudo assenta numa pesquisa bibliográfica, cuja síntese foi apresentada na exposição teórica acabada de referir, e tem como tema orientador: **Problemáticas associadas à aquisição da competência leitora e impacto na aprendizagem escolar.**

A escolha e o aprofundamento do tema pretende ajudar a compreender até que ponto um défice no domínio da competência leitora pode comprometer todo o percurso escolar, familiar e social de um aluno, pois verificamos que muitos dos alunos que não leem se atrasam na aquisição de outros saberes e apresentam problemas de ordem familiar e social, como é referido no enquadramento teórico.

Como já salientámos na primeira parte deste trabalho, a leitura não se circunscreve apenas à mera atividade instrumental de reconhecimento e de decifração dos sinais gráficos em cadeias de sons, mas é concebida como um “processo complexo (individual), simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afetivo” (Sim-Sim, 2006, p.7-8). Ainda na opinião de Sim-Sim (2006), a leitura constitui uma competência essencialmente cognitiva, mais concretamente linguística.

Reforçando ainda a ideia de que a leitura é também um ato individual, Bastos, 1999, e Poslaniec, 2006, acrescentam que:

a leitura é de igual modo, um ato individual e, tendo em consideração que é concomitante, um processo interativo, pressupõe a construção pessoal de um significado, ou seja, entendendo um leitor que (re)constrói o significado do texto e, por esse motivo, é também designado por “fazedor de significados (citados por Sim-Sim, 2006, p. 35).

Subjacente à leitura encontra-se, então, “a possibilidade e intencionalidade de comunicar uma qualquer mensagem a alguém” (Sim-Sim, 2006, p. 35), podendo esta realizar-se através de signos linguísticos ou não.

A capacidade de ler, enquanto aquisição cultural, é fortemente influenciada pelo contexto social em que a criança se desenvolve, e, por esse motivo, perspectivada como um processo contínuo, cujo sucesso é determinado, em grande parte, pela ação diária e deliberada dos pais e educadores.

Ao longo desta segunda parte, será feita uma abordagem à investigação empírica, à definição da problemática em estudo, aos objetivos orientadores e às características e fundamentos da metodologia de investigação que adotámos. Serão também analisados os instrumentos de recolha de dados, e concluiremos com a apresentação e discussão dos resultados.

1-Investigação Qualitativa

Uma investigação é realizada tendo por rampa de lançamento a identificação de um problema. Serve para descrever conhecimentos, verificar dados, tendo como linha condutora a exigência, a sistematização e uma metodologia que nos oriente para os objetivos que se pretendem atingir.

Vejamos a definição que Tuckman nos apresenta: “a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (2000, p. 5). O mesmo autor refere que as respostas podem ser abstratas e gerais como se pode verificar na investigação fundamental ou podem ser, com frequência, altamente concretas e específicas, como acontece na investigação aplicada.

No entender de Batista,

a investigação é um estudo sistemático em busca de conhecimentos e respostas com referência a um determinado objeto com fim de incorporá-lo, de maneira comunicável e comprovável, a um corpo de conhecimentos que se dispõe numa dada área de reflexão. Esse estudo sistemático expressa uma conceção determinada do que seja essa área: do sentido e do lugar que ela ocupa no contexto amplo dos conhecimentos (2001, p.32).

A nossa investigação utiliza uma metodologia de estudo de caso, de cariz qualitativa, e, por isso, iremos apresentar uma ligeira abordagem à mesma.

A investigação qualitativa apresenta, por norma, observações de campo, etnografia e entrevistas aos participantes num cenário particular em que os componentes se misturam como um todo (Morrow *et al.*, 2000). Preocupa-se com a “essência do fenómeno”, dando grande ênfase às perceções pessoais dos indivíduos. Os principais objetivos desta abordagem qualitativa são, primeiramente, a descrição, a compreensão e a significação.

Um dos grandes argumentos, em prol dos métodos qualitativos, relaciona-se com o facto dos mesmos permitirem uma quantidade de informações que escapa normalmente aos tradicionais questionários dos métodos quantitativos.

Os métodos qualitativos elegem a observação e as entrevistas para obtenção de dados, sobre os quais emergem relações e teorias, em vez de serem impostos pelas mesmas, como reconhecem Morrow *et al.*, (2000). A indução toma primazia sobre a dedução, própria da pesquisa quantitativa.

Afonso (2003) defende que o debate tradicional entre defensores de cada um das abordagens (qualitativa e quantitativa) centra-se em questões relacionadas com a subjetividade versus objetividade. O mesmo autor acrescenta que uma abordagem quantitativa pressupõe-se objetiva, pelo facto de se basear em critérios bem definidos que se relacionam com a amostragem, com processos de análise de dados, baseados na linguagem da matemática analítica, da estatística e da categorização lógica. O mesmo não é defendido para a abordagem qualitativa, pois esta padece de um défice de objetividade, uma vez que se concentra em contextos singulares e nas perspetivas dos atores individuais.

Segundo Bogdan e Biklen, (1994, p. 47-51), a investigação qualitativa norteia-se por cinco características. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o **ambiente natural**,

constituindo o investigador o elemento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem muito tempo nas escolas, nas famílias, bairros ou outros locais. Recorrem a equipamentos de vídeo ou áudio, ou somente a um bloco de apontamentos. Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque a sua principal preocupação relaciona-se com o contexto. Entendem que as situações podem ser melhor compreendidas quando observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.

A segunda característica prende-se com a sua componente **descritiva**. Os dados recolhidos são em forma de palavra ou imagens e não de números. Os dados recolhidos contêm transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados. Ao recolher os descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa. A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que tudo tem potencial para constituir pistas que nos permitam uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo.

Segue-se uma outra característica que tem como enfoque o **processo**. Neste caso, os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, ou seja, preocupam-se com os termos utilizados, com o como é que determinadas noções começaram a fazer parte do “senso-comum”, e com a história natural da atividade ou acontecimento que pretendemos estudar.

Outra característica está ligada ao facto dos investigadores qualitativos terem tendência a **analisar os seus dados de forma indutiva**. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses anteriormente construídas; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que forem recolhidos se vão agrupando. Para um investigador qualitativo que planeia elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha de dados e o passar de tempo com os sujeitos. Constrói-se um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. Inicia-se por um processo em que as coisas no início estão abertas e vão-se tornando cada vez mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais as questões mais importantes. Não presume que sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação.

Finalmente, **o significado** é extremamente relevante para o investigador qualitativo. Os investigadores que recorrem a este tipo de abordagem valorizam o modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Preocupam-se essencialmente com aquilo a que se designa por perspetivas participantes (Erickson, 1986). Os investigadores qualitativos querem certificar-se de que estão a apreender as diferentes perspetivas adequadamente. Estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. Existe uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos.

De acordo com Afonso (2005), a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade.

De acordo com as características evidenciadas e com a particularidade do nosso estudo, recorreremos à investigação qualitativa, pelo facto de pretendermos que o enfoque seja colocado nos processos e nos significados atribuídos aos fenómenos, tendo com objetivos principais a descrição e a compreensão desse mesmo fenómeno.

Dentro do plano qualitativo, escolhemos o “estudo de caso” pelo facto de constituir uma estratégia de pesquisa utilizada nas Ciências Sociais com bastante regularidade. Podemos afirmar que é a estratégia mais utilizada quando se pretende conhecer o “como?” e o “porquê?” (Yin, 1994).

Segundo Afonso, a lógica da caracterização de uma pesquisa como um estudo de caso centra-se na natureza do objeto e não na opção metodológica. Trata-se de estudar o que é particular, específico e único (2005, p. 70).

Bassey define estudo de caso do seguinte modo:

Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham esse objetivo, possibilitando a exploração dos aspetos relevantes, a reformulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência (1999, p. 8).

Como refere Stake, (1995), a finalidade do estudo de caso não é representar o mundo mas sim representar o caso. Ponte considera que:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (2006, p. 2).

O estudo de caso é também conhecido como uma estratégia de investigação de triangulação. Stake (1995) afirma que os protocolos que são utilizadas para garantir a sua precisão e explicações alternativas são chamados triangulação. A necessidade de triangulação surge da necessidade ética para confirmar a validade dos processos. Em estudos de caso, isto pode ser feito utilizando várias fontes de dados (Yin, 1994). Para aumentar a credibilidade das interpretações realizadas pelo investigador, este deverá recorrer a um ou a vários “protocolos de triangulação”.

Denzin (1984), identificou quatro tipos de triangulação:

- **triangulação das fontes de dados**, em que se confrontam os dados provenientes de diferentes fontes;
- **triangulação do investigador**, em que entrevistadores/observadores diferentes procuram detetar desvios derivados da influência do fator “investigador”;
- **triangulação da teoria**, em que se abordam os dados partindo de perspetivas teóricas e hipóteses diferentes;
- **triangulação metodológica**, em que para aumentar a confiança nas suas interpretações o investigador faz novas observações diretas com base em registos antigos, ou ainda procedendo a múltiplas combinações “inter metodológicas” (aplicação de um questionário e de uma entrevista semi estruturada).

2- Justificação e Identificação do Problema

A identificação e clarificação de um problema constitui a primeira fase da elaboração de um projeto ou da concretização de uma investigação. Portanto, escolher ou formular o problema é um dos aspetos mais importantes da prática da investigação em qualquer campo de estudo.

A realização deste projeto de investigação nasceu de muitas leituras realizadas e da convivência diária com experiências de aprendizagem da leitura que falharam e continuam a falhar, conduzindo a insucessos sucessivos, pelo facto de não ter havido uma despersistagem atempada.

Acresce, ainda, o facto de muitos dos alunos que nos são confiados engrossarem as percentagens de insucesso escolar e, por isso, quisemos conhecer, analisar e refletir melhor sobre a problemática inerente ao ato de aprender a ler, no sentido de encontrar respostas que combatam e debelem este flagelo que nos preocupa cada vez mais.

Fonseca (1993) defende que uma criança com insucesso escolar transporta um peso frustracional que se reflete no seu meio familiar e no grupo com quem convive diariamente. Este sentimento pode desenvolver atitudes de auto desvalorização e autosubestimação que urge combater.

É, nesse sentido, que nos propusemos acompanhar o processo escolar de uma criança que, aparentemente, não revela nada de anormal, mas não consegue adquirir a competência leitora, apesar de já identificar o alfabeto. É nosso intuito **identificar as causas subjacentes ao baixo domínio da competência leitora num aluno com 12 anos.**

Num primeiro momento, apresentaremos o objeto e objetivos do estudo, a justificação e a identificação do problema, as questões a que pretendemos dar resposta e todos os procedimentos metodológicos. Num segundo momento apresentaremos e caracterizaremos o contexto do estudo.

3-OBJETIVOS E OBJETO DO ESTUDO

3.1-Objetivos do Estudo

No quadro de uma investigação, os termos objetivos e questões equivalem-se mais ou menos pelo facto de introduzirem o porquê do estudo, se bem que sejam formulados de forma diferente (Almeida & Freire, 2003). Os mesmos autores acrescentam que o objetivo é mais geral e as questões vêm precisar o objetivo. Assim, o objetivo é um enunciado que indica claramente o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do estudo, evidenciando a pertinência do tema em estudo.

Neste caso, a finalidade do nosso estudo centra-se numa reflexão aprofundada sobre as dificuldades evidenciadas por um aluno aquando da aquisição da leitura (descodificação e compreensão do código escrito), bem como as consequências a nível escolar e social. Será também abordada a pertinência de um diagnóstico precoce, a fim de se recolherem informações que fundamentem decisões pedagógicas para com os alunos com défices nesta área da leitura. Pensamos que quanto mais cedo se atuar maior será a probabilidade de minorar alguns dos problemas sentidos, tais como, baixa autoestima, insucesso, abandono, autoimagem e mesmo exclusão social.

Para se contextualizar e definir o objetivo geral deste estudo recorreu-se à bibliografia existente e atual sobre a temática em causa e à experiência de trabalho resultante do apoio direto ao aluno durante um ano letivo.

Como objetivos temos:

- ♦ Identificar os problemas/dificuldades inerentes à aquisição da competência leitora;
- ♦ Enumerar possíveis causas desta lacuna;
- ♦ Identificar problemas associados à descodificação;
- ♦ Analisar o tipo de palavras que o aluno consegue ler;
- ♦ Conhecer as vias de leitura utilizadas pelo aluno;
- ♦ Analisar as implicações escolares, familiares, sociais resultantes de um baixo domínio da competência leitora;

3.2-Planificação do estudo

Tal como já referimos, no nosso estudo optamos por uma metodologia de cariz qualitativo – estudo de caso. A recolha de dados inclui:

- **Observação direta** em contexto aula, nomeadamente perante o ato de ler palavras e pequenas frases.
- **Registos** – serão produzidos documentos (fichas de leitura de palavras e frases) para registo dos resultados obtidos aquando da leitura de palavras seleccionadas e frases.
- **Entrevista** - Recorremos também a entrevista não estruturada ao encarregado de educação e aos professores de educação especial.
- **Análise documental** - Através da consulta de documentos (registo biográfico, relatórios, PEI e projeto (elaborado para possibilitar a conclusão do segundo ciclo em três anos).

Neste estudo de caso percorremos os seguintes momentos:

- 1º - Organização do estudo empírico, seleccionando a metodologia, a amostra e a recolha de dados;
- 2º - Diálogo com os intervenientes no projeto (encarregado de educação, Diretor do Agrupamento de Escolas, professores de Educação Especial e Psicólogo);
- 3º - Elaboração e aplicação de fichas de leitura em sala de aula;
- 4º - Elaboração de quadros com base na recolha de dados;
- 5º - Reflexão e apresentação das conclusões.

3.3-Objeto de estudo

A amostra constitui um subgrupo da população seleccionado para se obter informações de correntes das características dessa população (ou universo) (Miaoulis & Michener,1976, citados por Ribeiro, 2007).

Num estudo de caso, a escolha da amostra adquire um sentido muito particular (Bravo, 1998). De facto, a seleção da amostra é fundamental, pois constitui o cerne da

investigação. Apesar da seleção da amostra ser extremamente importante, Stake (1995) adverte que a investigação, num estudo de caso, não é baseada em amostragem. Ao escolher o “caso” o investigador estabelece um fio condutor lógico e racional que guiará todo o processo de recolha de dados (Creswell, 1994). Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o “caso”. Segundo (Bravo, 1998) a constituição da amostra é sempre intencional baseando-se em critérios pragmáticos e teóricos, em detrimento dos critérios probabilísticos, procurando as variações máximas e não a uniformidade. Neste trabalho de investigação, a amostra é constituída por um só indivíduo a quem endereçamos o estudo.

4- Caracterização do aluno em estudo

Dados do Aluno: o aluno tem treze anos e reside em **P.**, no concelho **X.** É um aluno com um bom desenvolvimento físico e não há registos de problemas de saúde relevantes. Não há doenças de infância a apontar. Nasceu por parto eutócito, tendo adquirido, precocemente, as competências motoras. No entanto, manifestou desde muito cedo dificuldades na aquisição da linguagem.

Antecedentes Familiares: o aluno é oriundo de uma família composta pelos pais e dois irmãos mais velhos (um rapaz e uma rapariga). Tem uma relação muito estreita com o irmão que periodicamente se desloca ao estrangeiro. A família é oriunda de um nível cultural baixo. A mãe está, neste momento, a frequentar um curso integrado nas Novas Oportunidades que lhe dará equivalência ao 12º ano. O pai possui o equivalente ao 4º ano de escolaridade. O irmão mais velho (com 23 anos) tem frequência do 8º ano de escolaridade num curso de Formação Profissional, tendo abandonado por razões de incompatibilidades com os colegas. A irmã (20 anos) encontra-se a frequentar o último ano de um curso profissional que lhe confere a equivalência ao 12º ano.

Recursos económicos: A família apresenta fracos recursos económicos. O pai desloca-se com frequência a França em contratos sazonais, para suportar o orçamento familiar. O irmão emigrou para França. A mãe tem a seu cuidado a responsabilidade da educação dos dois filhos que se encontram em casa. Constatamos que o pai e o irmão (seu preferido) se encontram ausentes não havendo uma referência masculina permanente. O aluno passa o dia na escola (das 9.00 horas às 18.00 horas), mas quando chega a casa permanece muito tempo na rua nas brincadeiras com os colegas ou adultos.

Comportamento: o aluno revelou sempre um comportamento instável e agressivo para com seus pares e com os adultos. Gosta de mostrar que é “dominador” e que lidera as relações que estabelece com os colegas. Tem muita dificuldade em obedecer às regras que lhe são impostas quer em casa quer na escola. Gosta muito de computador, nomeadamente para jogar e ouvir música. Quando lhe é pedido um trabalho no computador que esteja fora destas áreas, revela revolta e recusa-se a fazer. As tarefas simples que vai realizando são fruto de muita insistência, apoio e paciência do professor. Normalmente gosta de encarnar o papel de “adulto”. Quando lhe são apresentadas tarefas escolares, reage quase sempre de forma negativa, nomeadamente se estas exigem o recurso à leitura. Parece ter medo do fracasso e de se confrontar com os colegas na realização das tarefas escolares. É um aluno que revela tendência para trabalhar com máquinas agrícolas, refugiando-se constantemente na casa de um vizinho que lhe faculta este tipo de experiências. Nas brincadeiras da rua quer sempre liderar tudo e todos (informações obtidas junto da encarregada de educação e professores do Ensino Especial).

4.1-História escolar do aluno

Frequentou o jardim de infância durante três anos, tendo feito um percurso normal até ao segundo ano de escolaridade. É no 2º ano que o aluno fica retido e, a partir desse momento, passou a beneficiar de apoio educativo, tornando-se a presença do professor (titular ou de apoio) indispensável para que as atividades fossem terminadas, pois apresentava períodos muito curtos de concentração, perdendo rapidamente o interesse pelas tarefas. No desenvolvimento das tarefas, revelava pouca autonomia pelo facto de não dominar a competência leitora. Após três anos de escolaridade, começou a identificar as primeiras letras do alfabeto (vogais e algumas consoantes) (de acordo com o relatório de avaliação pedagógica). Até ao momento, o aluno apenas apresenta uma retenção no segundo ano de escolaridade.

Segue-se uma resenha das avaliações psicológicas e pedagógicas a que foi submetido durante o seu percurso escolar.

4.2-Avaliações pedagógicas e psicológicas

De acordo com o relatório de avaliação **pedagógica de 5/01/2004**, elaborado pela educadora no último ano de frequência no Jardim de Infância, e que serviu de

referenciação para observação no Serviço de Psicologia, a criança apresenta “comportamentos e atitudes instáveis, pois tanto é meigo e carinhoso como, por vezes, apresenta atitudes agressivas”. Também é focado que “a criança revela desinteresse pelas aprendizagens escolares mas apresenta como áreas de sucesso: a picotagem, recorte e colagem. As áreas de insucesso eram a motricidade fina e a socialização, pois dificilmente aceita as regras.” Relativamente à linguagem, o relatório refere que a criança “utiliza uma linguagem não adequada à sua idade, ou seja, profere vocábulos impróprios para a sua faixa etária e demasiado abusivos para a idade”.

A primeira **Avaliação Psicológica**, decorrente do pedido da educadora, ocorreu em seguida e, do relatório datado de **12/02/2004**, retivemos o seguinte: o aluno, com 5 anos, apresentava instabilidade psicomotora e atraso nas aprendizagens, tendo-se, por isso, solicitado apoio individualizado às mesmas.

Numa segunda **Avaliação Psicológica** efetuada no dia 26/09/2007, contando o aluno com 8 anos e sete meses, é referido no relatório que o aluno apresenta instabilidade psicomotora e um atraso nas aprendizagens escolares, fazendo o mesmo alusão à continuidade do apoio educativo.

Na **Avaliação Psicológica**, realizada a **15/12/2009**, ano em que o aluno se encontrava matriculado no quarto ano de escolaridade, contando com dez anos de idade, pode inferir-se que o aluno “possui um desenvolvimento normal para a sua idade, apresentando um discurso organizado, coerente e fluente. Não apresentava dificuldades nas áreas de raciocínio abstrato e demonstrava uma inteligência não verbal (fator G) de nível médio para a sua idade (resultados obtidos com a prova das Matrizes Progressivas de Raven). Contudo, manifestava uma leitura muito difícil e entrecortada e escrita caracterizada por trocas fonéticas significantes. O desenvolvimento da leitura/escrita situava-se substancialmente abaixo do nível esperado para a sua idade. Esta perturbação começava a ter interferência significativa no rendimento escolar e nas atividades da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura e escrita”.

Na **Avaliação Psicológica**, datada de **21/06/2010**, o aluno encontrava-se matriculado no 4ºano de escolaridade. No relatório é referido que o aluno “demonstrou graves problemas ao nível do raciocínio lógico-abstrato, revelando fraca capacidade de memória a longo prazo e auditiva. Apresenta fraca capacidade de organização temporal. No que se refere à capacidade numérica e de cálculo mental, “apresenta um resultado um pouco abaixo da

média, sendo, no entanto, este o seu melhor resultado. Tem graves problemas ao nível da leitura, mal sabe ler e escrever, dando muitos erros ortográficos, apresentando uma fraca capacidade fonológica. Revela grandes dificuldades na leitura, esta é hesitante, soletrada. Não sabe ler algumas palavras e, muitas vezes, inventa palavras”. O mesmo relatório revela que o aluno possui “baixas capacidades linguísticas e conhecimento do léxico. Apresenta reduzidas capacidades de compreensão, algumas dificuldades no conhecimento de regras e relacionamento pessoal, graves problemas percetivos e de organização de um todo a partir de elementos separados”. O mesmo relatório refere no final que “não podemos dizer que o aluno é disléxico visto ter graves lacunas cognitivas e estando perto de uma deficiência mental ligeira. Apesar de dar muitos erros e de manifestar uma leitura incorreta, parece dever-se a uma fraca aquisição das competências básicas de leitura e escrita”.

4.3-Apoios disponibilizados

Até ao ano letivo 2008/2009, o aluno beneficiou de apoio educativo, a partir daí (ano em que o aluno frequentava o 3º ano), o aluno passou a estar abrangido pelo Decreto-Lei no 3 /2008, de 7 de janeiro, nomeadamente ao abrigo do artigo 16º, alíneas a) Apoio Pedagógico Personalizado, b) Adequações Curriculares Individuais, d) Adequações no Processo de Avaliação, tendo-lhe sido elaborado um Programa Educativo Individual (PEI).

De acordo com Programa Educativo Individual (PEI), o aluno apresenta:

Na atividade e participação

- ❖ **Dificuldade moderada:** conversação e discussão
- ❖ **Dificuldade grave:** aquisição de competências, concentração, dirigir a atenção, pensar escrever e calcular, controlar o seu próprio comportamento e em tomar decisões
- ❖ **Dificuldade completa:** ler

No ano letivo 2010/2011, o aluno encontrava-se a frequentar o 5º ano de escolaridade, tendo sido elaborado um projeto no sentido lhe ser proporcionado mais tempo, ou seja, atingir em três anos as competências definidas para o segundo ciclo. Era ainda uma tentativa de evitar que o aluno fosse, de imediato, abrangido pela aplicação de um Currículo Específico Individual (CEI). No primeiro ano do projeto, encontrava-se a frequentar as disciplinas de carácter mais prático do 5º ano (EVT, Educação Musical, Área

de Projeto, Educação Física e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e ainda competências em déficit de primeiro ciclo, ao nível da Matemática e Língua Portuguesa. No segundo ano irá frequentar as restantes disciplinas do quinto ano (teóricas). No terceiro ano frequentará todas as disciplinas do 6º ano¹.

5-OS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

No processo de recolha de dados, o estudo de caso recorre a várias técnicas próprias da investigação qualitativa, nomeadamente o diário de bordo, o relatório, a entrevista e a observação. A utilização destes diferentes instrumentos constitui uma forma de obtenção de dados de diferentes tipos, os quais proporcionam a possibilidade de cruzamento de informação (Brunheira, s/d). Os métodos de recolha de informações são escolhidos de acordo com a tarefa a ser cumprida (Bell, 1989).

Embora os métodos de recolha de dados mais comuns num estudo de caso sejam a observação e as entrevistas, nenhum método pode ser descartado. Assim sendo, são utilizadas múltiplas fontes de evidência ou dados para permitirem, por um lado, assegurar as diferentes perspetivas dos participantes no estudo e, por outro, obter várias “medidas” do mesmo fenómeno, criando condições para uma triangulação dos dados, durante a fase de análise dos mesmos. Segundo Yin (1994, p. 92), a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenómeno.

Neste trabalho, os dados serão recolhidos através de entrevista não estruturada, observação direta e análise documental mas também através da aplicação de alguns instrumentos para avaliação de competências de leitura.

5.1-Entrevista

A **entrevista** adquire bastante importância no estudo de caso, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências já que ela “ é

¹ Informação obtida da análise do projeto elaborado para o aluno, permitindo atingir em três anos as competências propostas para o segundo ciclo.

utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). Os diferentes tipos de entrevistas existentes têm sido classificados de formas diversas. Fontana e Frey (1994) consideram a existência de três grandes tipos: estruturada, semiestruturada, e não estruturada; para Patton (1987), elas dividem-se entre quantitativas e qualitativas, sendo que a última comporta ainda três classificações (conversacional informal, guiada, aberta standard). Assim, as entrevistas implicam de uma forma geral a definição prévia de questões a colocar.

5.1.1- Entrevista não estruturada

Realizaram-se, em diferentes momentos deste projeto, diálogos informais com a mãe e a irmã no sentido de se validarem informações recolhidas nas pesquisas que se foram fazendo ao longo do estudo.

Recorremos à entrevista não estruturada de natureza mais aberta e exploratória, permitindo ao entrevistado falar livre e abertamente sobre os seus pontos de vista. Houve, no entanto, alguns tópicos que foram introduzidos no diálogo que permitiram ir ao encontro dos objetivos do estudo.

Temas orientadores a abordar

- Comportamento do aluno no ambiente familiar, escolar e social;
- Expetativas da mãe relativamente à escola que o aluno frequenta;
- Expetativas da família para o futuro do aluno.

Temas a abordar com os Professores do Ensino Especial:

Comportamento do aluno em contexto aula de apoio;

Comportamento do aluno na escola

5.2- Observação Direta

O aluno foi observado em contexto aula de apoio. Foram observados os comportamentos do aluno quando confrontado com diferentes momentos de leitura.

5.3- Pesquisa Documental

Foram analisados documentos do aluno constantes no seu processo individual (relatórios, projeto, registo biográfico, Programa Educativo Individual). O material recolhido e analisado é utilizado para validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações. Por isso, é importantíssimo tentar extrair das situações as razões pelas quais os documentos foram criados.

5.4- Registos escritos (grelhas)

Para avaliação da competência do aluno na leitura, nomeadamente para conhecimento do desempenho do aluno nos diferentes processos envolvidos na leitura, foram construídas grelhas de registo que tiveram por base uma obra de Viana (2009).

No âmbito do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), a Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular promoveu a elaboração de uma brochura de carácter científico-pedagógico de apoio à formação e à atividade do ensino da língua no primeiro ciclo, dedicada à avaliação das competências específicas da leitura, denominada de “Ensino da Leitura: A avaliação”, de Fernanda Leopoldina Viana (2009).

A brochura aponta sugestões para uma avaliação do processo de leitura, ou seja, do conjunto de competências (subprocessos) que o aluno mobiliza (ou não) ao longo da leitura. Seguindo algumas das sugestões propostas, elaboramos um conjunto de grelhas que permitiram a recolha de dados relativos à leitura de palavras e processos associados à leitura no aluno em estudo.

Viana (2009) sugere que a avaliação exaustiva da leitura é, no entanto, dificultada pela quantidade e complexidade dos fatores intervenientes, apontando aspetos muito difíceis de avaliar, como o peso do contexto ou dos conhecimentos prévios do leitor. Assim, no nosso estudo centrar-nos-emos essencialmente em processos linguísticos (ao nível da sílaba, da palavra e das frases curtas), avaliando somente a dimensão: **reconhecimento de palavras (decifração)**.

Seguindo as orientações/sugestões de Viana, iremos analisar no processo de reconhecimento de palavras: os processos percetivos e os processos léxicos. Nesse sentido,

foram elaboradas as grelhas nº2 e nº3 (apresentadas mais à frente) para análise dos **processos perceptivos**.

Tal como já vimos na I parte deste trabalho, para recolha de dados dos **processos léxicos**, o leitor recorre a uma de duas vias preconizadas pelo modelo dual de acesso ao léxico (Coltheart *et al.*, 2001) a via direta, visual ou lexical (ortográfica), e a via indireta, fonológica ou sublexical.

Para análise da **via visual ou lexical (ortográfica)** e da **via fonológica ou sublexical** foram elaboradas as grelhas nº 4, 5, 6 e 7: leitura de palavras frequentes curtas, palavras frequentes longas, palavras infrequentes curtas e palavras infrequentes longas. Foram ainda construídas listas de pseudopalavras² e de palavras irregulares (grelhas nº 8, nº 9 e nº 10).

As palavras ou os estímulos constantes nas grelhas foram escolhidas de acordo com a seleção apresentada por Viana (2009) pelo fato das mesmas terem sido controladas pela autora ao nível de diferentes variáveis, nomeadamente da variável frequência.

² Pseudopalavras são palavras que não existem no léxico de uma língua mas cuja estrutura sonora e ortográfica é possível nessa mesma língua. Em Português BILA é uma pseudopalavra. Mas GZILA não o é, pois GZI não é uma sequência possível na língua portuguesa (Viana, 2009).

Capítulo II

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

1- Apresentação dos dados recolhidos

Segue-se a análise dos dados recolhidos através dos seguintes instrumentos: observação direta, entrevistas, pesquisa documental e registos escritos.

1.1-Observação direta

O aluno foi observado no contexto da aula de apoio. Perante o ato de ler, o aluno reage negativamente, pois constantemente alega que não sabe e não quer ler. Foi necessário motivá-lo para a tarefa a desenvolver, recorrendo-se sempre a estratégias motivacionais associadas ao lúdico. Após alguma insistência, vai lendo uma ou outra palavra sozinho e outras com o apoio do professor. Nas observações presenciais denota-se grande instabilidade, pouca concentração e atenção no decorrer das atividades. Afasta-se das tarefas que exigem esforço e empenho. Prefere atividades lúdicas ou áreas de expressões, pelo facto de obter resultados mais positivos. Quer constantemente pesquisar na Internet à procura de música e jogos.

1.2- Entrevista

A entrevista não estruturada teve como objetivo recolher informações junto da encarregada de educação sobre o comportamento do seu educando, suas preferências, seu percurso escolar, expectativas relativamente à escola que o aluno frequenta e ao futuro do mesmo.

Surgiram algumas perguntas, tais como:

Como se comportava o seu educando no 1º ciclo?

R: Era muito alegre, brincalhão e só queria andar na rua com os colegas. Não gostava de fazer os trabalhos da escola. Só queria brincadeira e ajudar os adultos. Tinha dificuldade em obedecer às regras. A vida dele foi sempre a brincadeira na rua.

Como reage quando é chamado à atenção?

R: Fica muito nervoso e revolta-se. Tem dificuldade em obedecer à mãe. Obedece mais ao pai e ao irmão mais velho.

O que o F.... mais gosta de fazer?

R: Gosta de música, festas, de andar na rua até tarde, de andar de trator e ajudar os adultos que possuem máquinas. Normalmente vai para casa de um vizinho que o deixa trabalhar com maquinaria agrícola.

Está contente com a escola que o F...., frequenta?

R: Não podem ser melhores. Apoiam-no, estão com ele realizar os trabalhos da escola. Todos se preocupam com ele. Sempre que acontece alguma coisa de diferente, mandam-me chamar. Estão muito atentos e preocupados com o meu educando.

Que espera para o futuro do seu educando?

R: Que tenha idade para ir trabalhar com o irmão para França. É no estrangeiro que se ganha a vida. Aqui não dá para nada. Junto do irmão far-se-á um homem. Quem estuda não consegue arranjar trabalho. É melhor que vá para um curso profissional para fazer o 9º ano e depois vai embora para junto do irmão.

Dos diferentes contactos estabelecidos com a encarregada de educação, pode inferir-se que deposita toda a confiança na escola e nos promotores da educação. A família embora valorize o trabalho realizado na escola com o seu educando, não lhe aponta vantagens relativamente à aquisição de conhecimentos e competências que permitam um desenvolvimento autónomo a diferentes níveis. A família acomodou-se ao dia a dia e espera que o tempo passe até que o aluno atinja idade para ingressar no mundo do trabalho.

Entrevista com os professores do Ensino Especial

Relativamente às informações disponibilizadas pelos professores do Educação Especial durante a entrevista, referentes ao comportamento do aluno em sala de aula, foi dado a conhecer que o aluno revela muita instabilidade, agressividade e é pouco tolerante na relação com os seus pares e com os adultos. Recusa frequentemente as atividades que lhe são propostas. Demonstra pouca responsabilidade e empenho na realização das tarefas escolares. É um líder que se impõe pelo comportamento dominador e, por isso, não é bem aceite no grupo.

Avaliação das medidas que estão a ser implementadas:

Em cada período é feita a avaliação das medidas previstas no PEI para o aluno (consta no PEI). Para além desta avaliação, é feita a avaliação quantitativa pelos professores das diferentes disciplinas e um relatório qualitativo elaborado em cada período pelos professores da Educação Especial.

No ano anterior obteve níveis positivos às disciplinas teóricas, mas resultados muito fracos a nível de Matemática e Língua Portuguesa (competências de final de 1º ciclo). Este ano, ainda não teve avaliação de final de período, no entanto, nas avaliações intercalares obteve todos os níveis inferiores a três), à exceção de Ciências. Para este ano, o projeto contempla as disciplinas teóricas de 5ºano (Inglês, História, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências).

1.3- Pesquisa Documental

Foram consultados vários documentos: registo biográfico, relatórios, projeto, Programa Educativo Individual.

Na pesquisa documental constatamos que o aluno apresenta problemas em vários domínios:

Áreas Académicas:

- Desde muito cedo (2ºano de escolaridade) foi necessário acompanhar o aluno nos seus trabalhos escolares.
- Ao longo do percurso escolar, apresentou sempre dificuldades na aprendizagem em várias áreas académicas;
- Não adquiriu a competência leitora;
- Tem dificuldade em terminar as tarefas;
- Apresenta pouca autonomia na realização das suas tarefas;
- São evidentes défices a nível da expressão oral e escrita.

A nível Cognitivo:

- Apresenta problemas de atenção, concentração e memorização a curto e longo prazo, raciocínio;
- Tem ainda problemas na memória de trabalho e sequencial;

Ao nível do comportamento:

- Apresenta problemas de comportamento, nomeadamente agressividade e impulsividade com os pares e com os adultos;
- É conflituoso e pouco tolerante para com os seus pares;
- Tem pouco interesse pela vida escolar;
- Tem baixa autoestima.

Pontos fortes:

- Apresenta sucesso nas áreas de carácter mais prático: Educação Física, Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical.

1.4- Registos Escritos

Tal como já referimos, foram elaboradas grelhas para análise das vias de acesso ao léxico utilizadas pelo aluno e para se identificarem as principais dificuldades sentidas.

14.1- Identificação das letras do alfabeto

No sistema alfabético, a leitura implica primeiramente a descodificação, ou seja, a transformação das unidades gráficas (grafemas) em unidades de som (fonemas). Por descodificação “entendemos a utilização das correspondências letras-sons e das sílabas para descobrir a pronúncia de uma palavra” (Giasson, 1993, p. 62).

Recorde-se o que nos referem alguns investigadores sobre um eficiente domínio da competência leitora. Assim, e de acordo com Lopes (2005), citado na parte teórica, o aluno deve dominar o processo de descodificação do sistema alfabético para que se torne possível o reconhecimento automático das palavras, pois constitui a primeira das diversas chaves para que aconteça o sucesso académico.

Segundo Moraes a primeira tarefa da criança é compreender o princípio alfabético (1997, p. 250). Aprender a ler exige aprender o código alfabético, o que implica que a criança descubra os fonemas. O mesmo autor acrescenta que se o leitor aprendiz não conseguir reconhecer e distinguir as letras do alfabeto, dificilmente conseguirá ler, porque não consegue associar-lhes os sons que representam. Aprender a ler exige o domínio do código, pelo que os processos de descodificação e a sua aprendizagem são uma etapa central na aquisição desta competência.

No sentido de verificar se o aluno domina ou não o primeiro requisito exigido na aprendizagem da leitura, ou seja, se compreende e domina adequadamente o sistema alfabético português, foi elaborada uma grelha com as vinte e seis letras do alfabeto para ser apresentada ao aluno, a fim de proceder à identificação do nome e do valor de cada grafema.

Nesta primeira etapa, o aluno quando confrontado com as 26 letras do alfabeto conseguiu identificar 24 letras e não identificou “**K, W**” (letras facultativas do alfabeto português). Podemos concluir que o primeiro passo para a aprendizagem da leitura está ultrapassado, pois o aluno domina claramente a identificação do valor de cada letra do alfabeto português.

Quadro nº 2 - Respostas dadas pelo aluno relativamente à identificação e valor fónico das letras do Alfabeto

	Nome	Valor fónico
L	él	le
N	éne	ne
H	agá	(não se lê)
X	xis	xis
A	a	a
P	p	pe
D	d	de
E	é	e
S	ésse	se
I	i	i
F	efe	fe
R	érre	re
B	b	be
Z	z	ze

	Nome	Valor fónico
M	éme	me
Y	y	-----
G	guê	g
T	t	te
Q	-----	-----
O	ó	o
K	-----	-----
J	j	je
U	u	u
V	v	ve
W	-----	-----
C	c	c
.....
.....

Após esta etapa, fomos avançando para a análise do conhecimento do aluno das letras em diferentes formas (manuscritas/impressas, maiúsculas/minúsculas). No quadro 2 observamos as respostas do aluno relativas à identificação do alfabeto **impresso** - maiúsculo/minúsculo e o **manuscrito** - maiúsculo/minúsculo.

Quadro nº 3 - Respostas do aluno perante a identificação das letras do alfabeto impresso e manuscrito quer maiúsculo quer minúsculo.

✓ = correto

Alfabeto	Manuscrita		Impressa	
	Maiúscula	Minúscula	Maiúscula	Minúscula
A	✓	✓	✓	✓
E	✓	✓	✓	✓
I	✓	✓	✓	✓
O	✓	✓	✓	✓
U	✓	✓	✓	✓
B	✓	✓	✓	✓
C	✓	✓	✓	✓
D	✓	✓	✓	✓
F	✓	✓	✓	✓
G	✓	✓	✓	✓
H	✓	✓	✓	✓
J	✓	✓	✓	✓
L	✓	✓	✓	✓
M	✓	✓	✓	✓
N	✓	✓	✓	✓
P	✓	✓	✓	✓
Q	✓	✓	✓	✓
R	✓	✓	✓	✓
S	✓	✓	✓	✓
T	✓	✓	✓	✓
V	✓	✓	✓	✓
X	✓	✓	✓	✓
Z	✓	✓	✓	✓
K	✓	✓	✓	✓

Verificamos que a nomeação imediata das letras do alfabeto quer impressa quer manuscrita se encontra automatizada, não se registando confusões. Concluimos que o aluno memorizou as diferentes formas das letras do alfabeto.

1.4.2- Pares de palavras iguais e diferentes

Segundo Garcia (1998), a primeira tarefa que se enfrenta quando iniciamos a actividade de leitura é de tipo perceptivo, onde se incluem processos de extracção da informação ligados a uma memória icónica e a uma memória de trabalho, onde se realizam as tarefas de reconhecimento e análise **linguística**.

O **primeiro** módulo cognitivo, envolvido no processamento de uma palavra escrita, é o sistema de análise visual, o qual envolve duas tarefas. Por um lado, identificar os símbolos que estão impressos como diferentes letras do alfabeto e, por outro, notar a posição de cada letra que consta na palavra (Ellis, 1984).

Na perspectiva de Vega (1994), a primeira operação que realizamos ao ler um texto é a de extrair os sinais gráficos, para sua posterior identificação. No entanto, a este respeito Garcia (1998) indica que ainda não se encontrou uma convergência de opiniões relativamente ao seu funcionamento, considerando-se que para a análise visual, ou se parte do reconhecimento global das palavras ou se parte do reconhecimento prévio das letras.

Vega (1994) indica-nos que um dos argumentos fortes explicativos dos processos de análise visual é que, se não houvesse um reconhecimento prévio das letras seria extremamente fácil confundirem-se duas palavras que só se distinguem por uma letra.

Com o objetivo de verificar se o aluno apresenta problemas perceptivos, mais concretamente na distinção de palavras semelhantes com pequenas variações na sua ortografia, recorremos a conjuntos de pares de palavras iguais e diferentes, tal como apresentado no quadro abaixo. A escolha destes pares de palavras obedece a dois critérios: número de sílabas (palavras constituídas por três sílabas) e distribuição das diferenças (diferenças distribuídas em igual número pelas três posições silábicas das palavras, isto é, nas sílabas inicial, intermédia e final) (Viana, 2009).

Quadro nº4- Resultados obtidos na leitura de pares de palavras iguais e diferentes

Exemplos de pares de palavras	Igual	Diferente
baleia-boleia		✓
Fogueira-fogueira	✓	
canela- capela		✓
abano-abafa		✓
sapato-sapato	✓	
chuveiro-chaveiro		✓
baloço-baloço	✓	
caracol-caracol	✓	
escola-escala		✓
pintado-pingado		✓
camisa-camisa	✓	
albino-alpino		✓
cadeira-cadeira	✓	
banqueiro-barqueiro		✓
boneca-boneca	✓	
agradar-agrafar		✓
estante-estante	✓	
morango-morango	✓	
cavado-casado		✓
batente-latente		✓
agulha- agulha	✓	
vistoso-viscoso		✓
coelho-coelho	✓	
laranja-laranja	✓	

pancada-bancada		✓
abelha-abelha	✓	
casaco-casado		✓
guitarra-guitarra	✓	
caneta-caneta	✓	
pacote-capote		✓

✓ = correto

Após a apresentação do quadro, foi solicitado ao aluno um julgamento de “igual/diferente”. Procedendo à análise do quadro, pode concluir-se que o aluno não revela dificuldades, conseguindo distinguir os pares de palavras iguais e diferentes.

Verificamos neste estudo, que o aluno reconhece as letras do sistema alfabético, permitindo este reconhecimento visual uma identificação clara de todos os pares de palavras iguais e diferentes (diferem apenas numa consoante). Ex: cavado/casado, batente/latente, vistoso/viscoso, pintado/pingado.

Com o intuito de procedermos a uma avaliação das vias de acesso ao léxico, recorreremos à apresentação de listas de palavras controladas do ponto de vista de frequência, regularidade e extensão.

Segue-se um conjunto de quadros, constituídos por grupos de palavras que variam em extensão, frequência e regularidade, designadamente palavras frequentes curtas, palavras frequentes longas, palavras infrequentes curtas, palavras infrequentes longas, palavras irregulares frequentes curtas, pseudopalavras e frases simples.

1.4.3 Palavras frequentes curtas

Com a leitura de palavras frequentes e curtas pretendemos avaliar se o aluno recorre à via direta lexical (ortográfica), pois tal como vimos na I parte deste trabalho, as palavras frequentes são lidas mais rapidamente se recorrermos a esta via.

Quadro nº 5 - Resultados obtidos na leitura de palavras frequentes e curtas

Palavras Frequentes Curtas	Leu	Não Leu	Leu Diferente
tio	✓		-----
mãe	✓		-----
pai	✓		-----
avô	✓		-----
mota	✓		-----
loto	✓		-----
água	✓		-----
come	✓		-----
roda	✓		-----
Natal	-----		matelo
muito	-----		mú-í- tó
capa	✓		-----
pouco	-----		pó-ú-có
rua	✓		-----
sapo	✓		-----
copo	✓		-----
faca	✓		-----
bota	✓		-----
golo	✓		-----
linda	-----		lila
vive	-----		viu
galo	✓		-----
mota	✓		-----

dias	-----		disse
quinta	-----		quita
sala	✓		-----
fazer	-----		fai
lata	✓		-----

✓ = **correto**

Quando é apresentado um conjunto de 28 palavras frequentes e curtas (duas sílabas), verifica-se que o aluno leu corretamente 20. Lê sem dificuldade as palavras de duas sílabas, as quais não apresentem casos de leitura. **Ex:** tio, mota, loto, come, capa, rua, sapo, copo, faca, bota, golo, galo, mota, sala e lata.

Nas palavras lidas de forma diferente, verificamos que em todas o aluno tenta ler corretamente a primeira sílaba, concentrando demasiado tempo na leitura da mesma, o que o impede de ler corretamente as sílabas seguintes. Na leitura de algumas palavras, há omissão do som “in” (quinta e linda), noutras, omite sílabas e acrescenta grafemas diferentes. **Ex:** fazer/fai, vive/viu. Há também a inversão do grafema “s” (dias-disse).

A via ortográfica parece não estar a funcionar muito bem, pois o aluno não conseguiu ler todas as palavras frequentes e curtas, contrariamente ao esperado, tendo em conta os anos de escolaridade que apresenta. No entanto, também verificamos que o recurso à via fonológica não lhe permitiu contornar a falta de representação ortográfica de algumas palavras, pois não as conseguiu ler. Isto é, parece-nos que na ausência de representação ortográfica, procura fazer a identificação da primeira sílaba através do procedimento fonológico, sem sucesso, o que conduz a uma leitura com muitos erros.

Sim-Sim (2009, p. 12) vem reforçar a ideia de que “No processo de identificação da palavra, o leitor parece utilizar estratégias diferentes, consoante o respetivo conhecimento da palavra. Assim, quando a palavra lhe é familiar, usa estratégias e acesso direto e automático ao léxico (estratégias lexicais), sendo o reconhecimento da palavra rápido e global”.

No caso de palavras desconhecidas ou menos frequentes, o leitor serve-se de estratégias sublexicais, que privilegiam um a via indireta, percetiva e fonológica, baseada na correspondência grafema/som.

No nosso caso concreto, o leitor leu a maioria das palavras familiares, recorrendo preferencialmente a estratégias de acesso direto e automático.

1.4.4- Palavras frequentes longas

Segue-se um quadro em que o grau de dificuldade de leitura das palavras aumentou. As palavras nele contidas apresentam três ou mais sílabas. Pretendemos com este conjunto de palavras continuar a analisar qual das vias de acesso ao léxico está a ser utilizada pelo aluno. Se a via direta (ortográfica) ou a via indireta (fonológica). Sendo palavras frequentes, apesar de longas, seria de esperar que a sua leitura fosse facilitada pelo recurso à via lexical, com acesso à sua representação ortográfica resultante do contacto anterior frequente com a palavra.

Quadro nº 6 - Resultados da leitura de palavras frequentes longas

Palavras frequentes longas	Leu	Não Leu	Diferente
carnaval		Ca-rre-má-to
Fevereiro		Chou-ri-ço
guardava		Gu-á rre-dár
martelo		Ma rre-te-lo
tapete	✓	
batata	✓	
colega	✓	
matemática	✓	
cantina		Ca-mi-sa
janela	✓	
lareira		Lá- rré -i-rra

cadeira	.....		Cá-dé-í-rra
calçado	.....		Calua
sapateiro	.....		Sa-ptei-rra
boneca	.....		Bo-le-ta
cinquenta	.....		Qui-mo-ta
acordar	.....		Có-rre-dá
animais	.....		Ami-ma-sso
água	✓		.....
parede	.....		Pa-rré-dé
quando	.....		Ca-nó
acabar	.....		Aba, a-ca-do-re-ssa
menino	✓		.....
volta	.....		Vou-le-ta

✓ = **correto**

Das 24 palavras **frequentes e longas**, o aluno leu corretamente 7. As palavras lidas não comportam casos de leitura e predominam as palavras com três sílabas, sendo apenas uma com quatro sílabas (matemática). Esta última é muito frequente no dia a dia do aluno. Talvez por esse fato, o aluno a tenha já incluído no seu léxico mental. Pode concluir-se que o aluno recorreu à via direta ou ortográfica para a leitura de palavras frequentes, familiares, como por exemplo tapete, batata, colega, matemática e água. No entanto, há outras palavras que também são frequentes e familiares que não foram lidas. Mais uma vez parece recorrer de forma preferencial à via ortográfica, direta, para a leitura das palavras, mas fá-lo com limitações.

Quanto às restantes 17 palavras, verifica-se que o aluno leu-as de forma diferente, resultando um conjunto de pseudopalavras. O leitor faz uma leitura sílaba a sílaba, tendo dificuldade em ler globalmente a palavra, gastando muito tempo na conversão grafema/fonema. Na leitura de palavras com o grafema “r” no meio das palavras e entre vogais, lê como se fosse dois “rr”. Identifica o fonema “r”, mas não distingue o valor

quando esta se encontra no meio das palavras. Isto denota falta de sistematização de regras ortográficas que poderiam ser aplicadas e facilitar a descodificação das palavras.

Inicialmente parece recorrer ao processo fonológico (conversão de grafema/fonema). Nestas palavras, o recurso à via fonológica não resultou porque algumas transportam um conjunto de casos de leitura e irregularidades que beneficiariam do recurso à via lexical ou ortográfica para a sua leitura.

Pensamos que, na leitura de palavras frequentes extensas, as dificuldades agravaram-se devido à existência de três ou mais sílabas, a algumas irregularidades e à presença de casos de leitura, obstando a leitura global das mesmas.

1.4.5- Palavras infrequentes curtas

No quadro que se segue estão representadas palavras infrequentes e curtas para mais uma vez se testar as vias de acesso ao léxico que o aluno utiliza na leitura das mesmas, nomeadamente a via fonológica.

Relembremos o que nos refere Sim-Sim, na parte teórica: “No caso de palavras desconhecidas ou menos frequentes, o leitor serve-se de estratégias sublexicais, que privilegiam uma via indirecta, perceptiva e fonológica ortográfica, baseada na correspondência grafema/som” (2009, pag.12).

Quadro nº7 - Palavras Infrequentes Curta

✓ = correto

Palavras Infrequentes Curtas	Sim	Não	Leu Diferente
meada
dreno
iodo
ralo
talo	✓
tela	✓
leme	✓

Foram apresentadas 7 palavras infrequentes curtas, tendo o aluno lido 3 dessas palavras.

De acordo com o modelo psicolinguístico da leitura, na leitura destas palavras o aluno teria de acionar a via indireta, ou seja, a conversão grafema/fonema, por se tratar de palavras pouco conhecidas, mas não foi o que aconteceu, pois o aluno apenas leu três palavras. Estas não apresentam casos de leitura (talo, tela e leme) e são constituídas por duas sílabas muito familiares para o aluno, e com uma estrutura simples (consoante-vogal).

1.4.6- Leitura de palavras infrequentes longas

Quadro nº8 - Leitura de palavras infrequentes longas

Palavras infrequentes longas	Leu	Não Leu	Leu Diferente
gladiador	Gla-di-sse
metacarpo	Me-ni-na
optimista	O-pe-ni-na
terramoto	Te- rre-meu
falange	Fa- lá -me
estendal	Se-té-na

O aluno, quando confrontado com a leitura de 6 palavras **infrequentes e longas**, revela graves dificuldades, pois não lê nenhuma palavra de forma correcta, lendo de um modo diferente as seis palavras que lhe foram apresentadas. Assim, "gladiador" leu (**gla-di-sse**), "metacarpo" (**menina**), "optimista" (**o-pe-ni-na**), "terramoto" (**te -rre-meu**), "falange" (**fa-lá-me**), "estendal" (**se-té-na**).

O aluno apenas descodifica correctamente a primeira sílaba e, por vezes, a segunda, mas as restantes afastam-se totalmente da leitura real, surgindo pseudopalavras.

Estas palavras infrequentes deveriam ser lidas com recurso à via fonológica, mas o aluno não leu nenhuma. Podemos concluir, mais uma vez, que o aluno revela comprometimento nos processos fonológicos.

1.4.7- Palavras irregulares frequentes curtas

Seguidamente será apresentado um quadro com um conjunto de palavras irregulares curtas que surgem com frequência. A única via de leitura que as permite ler de forma correcta é a via ortográfica, mais uma vez pretendemos então verificar se esta via se encontra ou não afetada.

Quadro nº 9 - Palavras Irregulares Frequentes Curtas

Palavras Irregulares Frequentes Curtas	Sim	Não	Diferente
Actor	✓
Tecto	✓
Pacto	Pa-tu
Opção	Olha
Sangue	San-ta
Tanque	Tampa
Toque	To-qu-e
Guerra	✓
Táxi	Ta-í
Lixo	✓
Paixão	Pa-i-xo
Negro	Ne-gu
Perda	Pe-ga
Poço	Po-po

✓ = correto

Foram apresentadas 14 palavras **Irregulares Frequentes Curtas**, tendo o aluno lido correctamente 3, não leu 1(acto) e leu de forma diferente 10 palavras, nomeadamente: pacto (**pa-tu**), opção (**olha**), sangue (**san-ta**), tanque (**tam-pa**), toque (**to-qu-e**), táxi (**tá- í**), paixão (**pai-xo**), negro (**ne-gu**), perda (**pe-ga**), poço (**po-po**).

Nas palavras que o aluno leu de forma diferente, verificamos que a primeira sílaba da maioria das palavras se aproxima da leitura correta, mas quando parte para a leitura da segunda sílaba o distanciamento é muito maior.

Pode concluir-se que o conjunto de três palavras lidas, embora irregulares, são frequentes e o aluno provavelmente já as terá armazenado no seu léxico mental através da via direta ou ortográfica. Continuamos a verificar que a descodificação de palavras irregulares frequentes curtas devia ter sido feita com recurso aos processos ortográficos ou via direta, mas deparamo-nos apenas com a descodificação de três palavras num conjunto de catorze. Mais uma vez se conclui que há comprometimento ao nível dos processos ortográficos, pois se assim não fosse, o aluno teria lido estas palavras que, apesar de irregulares, são frequentes e curtas. Em alternativa a esta via o aluno tentou efetuar uma leitura com o recurso à conversão grafema/fonema, decifrando silabicamente o início de algumas palavras, mas sem sucesso.

1.4.8- Pseudopalavras curtas

Nesta avaliação incluímos também uma lista de pseudopalavras, na medida em que, para as ler, o leitor apenas pode recorrer ao mecanismo de conversão grafema/fonema. Como este tipo de palavras só pode ser lido pela via fonológica, é uma medida mais fina da avaliação deste importante processo para a leitura numa língua de ortografia alfabética.

Segue-se um quadro com 5 pseudopalavras curtas.

Quadro nº 10 - Pseudopalavras curtas

Pseudopalavras curtas	Leu	Não leu
ádua	x
lopa	x
napal	x
clarre	x
degois	x

O aluno não foi capaz de ler uma única pseudopalavra mesmo sendo curta, presumindo-se que esta via não está a funcionar convenientemente. Mais uma vez se confirma que o aluno apresenta problemas na via indireta ou sublexical.

1.4.9- Pseudopalavras longas

Foram ainda apresentadas 6 pseudopalavras longas para se testar mais uma vez o acesso ao léxico através da via fonológica.

Quadro nº 11 – Pseudopalavras longas

Pseudopalavras longas	Leu	Não leu
grinidela	X
duargava	X
alguende	X
atuitário	X
daibarina	X

À semelhança do que se verificou na tabela anterior, o aluno não conseguiu ler nenhuma pseudopalavra longa. Não fez a conversão grafema/fonema em nenhuma delas.

Após a apresentação dos dez quadros concluímos que:

- O aluno identifica todas as **letras do alfabeto**, tendo assimilado um dos aspetos fundamentais do princípio alfabético: o de que as letras representam sons da fala.
- Identificou todos os pares de **palavras iguais e diferentes** não se verificando problemas perceptivos, logo podemos concluir que as dificuldades que apresenta não se devem a problemas na discriminação ou identificação das letras.
- Nas **palavras frequentes curtas**, o aluno começa a revelar dificuldades quando são portadoras de casos de leitura, não as lendo. Leu 20 palavras. Leu de forma diferente 8 palavras. O aluno, embora tenha recorrido a estratégias de acesso direto e automático, não conseguiu ler todas as palavras apresentadas. O que se pode deduzir é que a via ortográfica, que permite ler mais facilmente as palavras frequentes, se encontra comprometida neste aluno.

- O aluno, quando confrontado com leitura de **palavras frequentes longas**, revela ainda mais dificuldades e o número de palavras não lidas dispara, ou seja, em 24 palavras apresentadas apenas lê 6. Esta diferença talvez se possa atribuir ao aumento do número de sílabas dessas palavras e, pode acrescentar-se, começam a manifestar-se dificuldades ao nível da memória de trabalho, a qual permite fixar as sílabas que foi lendo anteriormente para depois efetuar a leitura global de uma palavra. Há também outros requisitos como a capacidade de atenção e concentração que derivam de fatores de ordem interna (cognitivos) que podem não estar devidamente presentes no ato de ler deste nosso aluno.

- As dificuldades continuam a aumentar gradualmente agora nas **palavras infrequentes**. Nas infrequentes curtas, o aluno leu 3 das 7 palavras apresentadas, não se verificando o mesmo comportamento nas palavras infrequentes longas, pois não conseguiu ler nenhuma das 6 palavras infrequentes longas que lhe foram apresentadas. Estas apresentam algumas irregularidades, casos de leitura, e a maioria das palavras é constituída por quatro sílabas, tornando-se muito extensas para um aluno que soletra sílaba a sílaba, dificultando, deste modo, a leitura na globalidade.

No que se refere às **palavras irregulares frequentes curtas**, o aluno leu 3 das 14 palavras. Embora estas palavras sejam frequentes, pelo facto de transportarem algumas irregularidades o aluno só as conseguirá ler corretamente com recurso à sua representação ortográfica. Tal como vimos na componente teórica deste trabalho, as representações ortográficas vão sendo armazenadas à medida que o leitor contacta com diferentes palavras, fruto da sua crescente experiência de leitura. Mas, neste caso em estudo, o aluno parece não possuir as representações lexicais das palavras lidas no léxico ortográfico interno.

- Quando o aluno é confrontado com **pseudopalavras**, quer sejam **curtas ou longas**, não consegue identificar nenhuma, pelo que podemos concluir que o aluno não conseguiu fazer a conversão grafema/fonema. De acordo com o exposto na componente teórica deste trabalho, as pseudopalavras são identificadas com recurso à via fonológica, pelo fato do leitor não possuir as suas representações lexicais armazenadas no léxico ortográfico interno.

1.4.10- Frases simples e curtas

No sentido de verificar se o aluno lê **frases curtas** formadas por palavras conhecidas foram elaboradas algumas frases simples.

Problemáticas Associadas à Aquisição da Competência Leitora e Impacto na Aprendizagem Escolar

O quadro que se segue apresenta um conjunto de 17 frases simples e curtas, com as quais se pretende, mais uma vez, verificar se o aluno consegue ler um conjunto reduzido de palavras frequentes integradas noutros contextos. Queremos mais uma vez verificar se o processo ortográfico que permite reconhecer as palavras frequentes se encontra a funcionar na leitura destas frases. Este conjunto de palavras insere-se numa leitura ao nível do esperado para o primeiro ano de escolaridade.

Quadro °12 - Resultados obtidos na leitura de frases simples e curtas.

Frases simples e curtas	Leu	Não leu	Leu diferente
É o popó e o pote	✓		
É o tio e a tia	✓		
É o pato e a pata	✓		
O bebé come a papa	✓		
O bebé bebe leite	✓		
É a mota do pai	✓		
É a bola do Beto	✓		
É a lula e a lupa	✓		
É o cuco do Cacá	✓		
O dado é da mãe	✓		
O avô vai à vila	✓		
A tia tapa o pote	✓		
O memé mama leite	✓		
O rato e a roca	✓		
A foca e a faca	✓		
O saco e a sola	✓		
A cama e o copo	✓		

✓ = correto

O aluno leu todas as frases embora de forma silabada. Na leitura das frases, o aluno hesitou muito na palavra “bebe”, lendo “bebé”. Parece haver aqui alguma confusão pelo facto das duas palavras só diferirem no acento na última sílaba de uma das palavras. Só conseguiu ler corretamente a palavra, após várias tentativas e com a ajuda do professor. Verificamos que o aluno conseguiu descodificar um conjunto de palavras simples quando estas se encontram integradas em frases curtas, dando a entender que pela familiaridade que tem com estas palavras conseguiu lê-las, recorrendo à via direta ou ortográfica, mas também poderá ter-se apoiado no contexto. Devido ao contato frequente com estas frases, o aluno já possui no seu léxico ortográfico interno as suas representações ortográficas. Convém lembrar que o aluno tem 12 anos e que, de facto, as frases apresentadas são típicas de um 1º ano de escolaridade.

Discussão dos Resultados

Concluído o presente estudo, é o momento de fazer uma reflexão sobre os dados recolhidos. Neste capítulo iremos comentar e interpretar os resultados apresentados anteriormente, tendo sempre por base a sustentação teórica e a análise feita em campo. O objetivo que nos moveu prende-se com o facto de procurarmos encontrar respostas para os problemas com que nos debatemos no dia a dia, nomeadamente o baixo domínio da competência leitora que afeta uma percentagem bastante elevada de alunos.

Deste estudo, que recaíu sobre um aluno que frequenta o 5ºano de escolaridade, resultaram dados que nos permitem uma maior compreensão do problema em questão e, embora não possam ser generalizados, constituem motivos de reflexão sobre a problemática da leitura que tantos constrangimentos acarretam para os alunos que se apresentam como leitores fracos.

Ao longo da exposição teórica fomos tomando consciência de que os processos léxicos ou de reconhecimento de palavras são dos processos mais importantes implicados na aprendizagem da leitura, pelo que qualquer défice neles provocará graves problemas nessa aprendizagem. Nestes processos distinguem-se duas formas de acesso léxico: **a via léxica, visual ou direta**, e **a via não léxica, fonológica ou indireta**, pelo que é fundamental avaliar o funcionamento de cada uma delas.

No estudo, para a avaliação das diferentes vias de reconhecimento de palavras, foram elaboradas grelhas de palavras isoladas, para evitar o efeito do contexto no seu reconhecimento, consistindo na leitura em voz alta de lista de palavras, em geral sem controlo do tempo.

Verificamos que o aluno em estudo apresenta muitas dificuldades logo na fase inicial da leitura de palavras (descodificação): descodifica algumas sílabas de palavras simples e familiares, mas apresenta dificuldades no reconhecimento das palavras sobretudo nas não familiares.

Em leitores hábeis, perante a leitura de palavras frequentes e curtas, é ativada de forma privilegiada a via direta ou ortográfica. No caso do nosso aluno verifica-se que nem todas as palavras foram lidas, levando-nos a concluir que o processo ortográfico não atua adequadamente nas situações de leitura de palavras frequentes. O aluno não utiliza esta via de leitura em todas as palavras apresentadas, talvez devido ao facto de não possuir no seu léxico interno a representação lexical de algumas palavras frequentes. Nestas situações, recorre à conversão grafema/fonema, mas esta também não surte efeito devido ao seu mau funcionamento ou pelo facto da sua memória se encontrar sobreocupada, impedindo a identificação da palavra, conduzindo à desistência ou a leitura por adivinhação. Viana (2009) refere que o uso da via indireta para ler palavras curtas e muito frequentes conduz a uma diminuição grande na velocidade de leitura, com sobreocupação da memória de trabalho, que irá ter consequências ao nível da extração de sentido.

Passemos agora à análise das palavras **frequentes e longas** – constata-se que das 24 palavras **frequentes e longas**, o aluno leu corretamente 8, ou seja, uma terça parte das palavras apresentadas. Parece que a grande maioria das representações lexicais destas palavras ainda não se encontram armazenadas no léxico interno do aluno. Talvez se deva à dificuldade em armazenar palavras mais extensas. Temos verificado ainda que a presença de casos de leitura dificulta o seu reconhecimento, pois como o aluno tem dificuldades em aceder à memória ortográfica da palavra através da sua configuração visual recorre à sua descodificação pela via fonológica, o que faz com reduzido sucesso.

Na leitura de palavras **Infrequentes e curtas** verificou-se que das sete palavras apresentadas só conseguiu ler 3. Esta via permitiria-lhe ler todas estas palavras, mas visto que não as leu todas leva-nos a subentender que há um défice no processo fonológico.

No que se refere às palavras **Infrequentes e longas**, não conseguiu ler nenhuma das 6 apresentadas. Talvez se deva a várias razões: uma delas prende-se com o facto de ter aumentado o número de sílabas das palavras a identificar, ou seja, as palavras, na generalidade, são constituídas por quatro ou mais sílabas, tornando-se difícil a sua descodificação para um leitor principiante. Outra razão estará associada à formação das palavras, visto que todas possuem casos de leitura.

Na descodificação de **Palavras Irregulares Frequentes Curtas**, o leitor hábil recorre à via lexical ou ortográfica, pois só esta via permite reconhecer de forma eficaz as palavras que apresentam irregularidades. No entanto, no caso em estudo, verificamos que o aluno apenas leu três palavras, verificando-se problemas acentuados nesta via de acesso ao léxico.

O aluno leu apenas três palavras, não conseguiu ler 1 palavra (**actor**), tendo lido de forma diferente 10 palavras. Da leitura destas palavras, pode concluir-se que o aluno não consegue apreender a palavra na globalidade, surgindo palavras por “adivinhação”.

- Conclui-se da recolha de dados que o aluno não é capaz de ler **pseudopalavras** mesmo que sejam curtas, verificando-se que não recorre à conversão grafema/fonema, a única via que permite ler pseudopalavras. Pode então constatar-se, mais uma vez, que existe um défice no processo fonológico.

A via fonológica possibilita a leitura de palavras desconhecidas, permitindo à criança o reconhecimento das palavras através da transformação de cada grafema no seu som e, mediante a integração e reconhecimento dos mesmos, aceder ao seu significado. Portanto, o principal requisito para ler, utilizando esta “via”, é aprender a utilizar as regras de conversão de grafema/fonema. Quando se inicia o ensino formal da aprendizagem da leitura, o que se começa a desenvolver é a “via” fonológica, e todos temos consciência de que se trata de uma etapa difícil para um bom número de alunos. Esta é uma fase exigente, e o entusiasmo nestas crianças pode começar a esmorecer, se perderem muito tempo na descodificação, vendo-se impedidas de aceder plenamente ao significado.

Pode concluir-se que a **descodificação** de palavras se encontra comprometida, já que o aluno reconhece um número muito reduzido de palavras (e somente palavras que lhe são familiares e curtas), pois, quando nos debruçamos sobre a análise das palavras frequentes e

longas, verificámos que os problemas se agravam, conseguindo apenas ler um terço das palavras apresentadas. Nesse sentido, diz-nos Giasson:

A descodificação permite ao leitor principiante identificar com autonomia uma palavra que ainda não faz parte do seu repertório de palavras lidas no momento. Descodificando estas palavras, quer dizer, identificando-as, o leitor principiante, familiariza-se pouco a pouco, visualmente com elas e, em seguida poderá reconhecê-las em outras leituras. A descodificação é, portanto, uma intermediária no reconhecimento de palavras. O reconhecimento é o fim a atingir e a descodificação um meio para lá chegar (Giasson, 1993, p. 62).

O aluno parece apresentar um défice na **rota visual** manifestando-se quando o indivíduo apresenta dificuldade na leitura global de palavras. Isto é, o indivíduo tem dificuldade em perceber globalmente as palavras e em reconhecer adequadamente o conjunto de letras que as compõem, soletrando as palavras com grande lentidão (Boder, 1973, citado por Rebelo, 1993, p.105) e com muitas incorreções (Baker, 1979, citado por Rebelo, 1993).

No entanto, o aluno parece apresentar também dificuldades **de processamento fonológico** porque parece ser incapaz de ler palavras desconhecidas ou pseudopalavras.

Para além deste conjunto de dificuldades evidenciadas pelo aluno no reconhecimento de palavras, existe um conjunto de fatores que, certamente acentuam as dificuldades perante o ato de ler. Assim, da leitura e análise documental, tais como: relatório dos serviços de psicologia, da recolha de dados junto dos professores da Educação Especial e das fichas de leitura apresentadas ao aluno, conclui-se que existe realmente défice num conjunto de fatores que já foram descritos na parte teórica, os quais interferem na leitura, nomeadamente: problemas graves ao nível raciocínio lógico e abstrato, fraca capacidade de memória a longo prazo e de memória auditiva, fraca capacidade de organização temporal” (do relatório de avaliação psicológica de 21/06/2010).

Perante as dificuldades acabadas de referir do relatório psicológico, verifica-se que a memória de longo prazo está afetada o que dificulta a aquisição do código escrito, ou seja, limita o reconhecimento de palavras em novos contextos, convertendo o código visual no seu equivalente código fonológico.

A memória de trabalho³ tem um papel central na aprendizagem da leitura e correlaciona-se com as diferenças individuais de compreensão na leitura (Carpenter & Just, 1981).

Reforçando a importância da memória em todo o processo de aquisição de aprendizagens, Gagné (1977) acrescenta: a memória é condição indispensável a qualquer aprendizagem e imprescindível ao processamento e armazenamento da informação.

Golbert, 1988, considera que a investigação efetuada sobre os problemas de leitura tem vindo a evidenciar o papel dos défices de memória. Assim, nos maus leitores verificam-se: i) dificuldades na memória de curto prazo para reter sons, palavras e frases; ii) dificuldades em manter a ordem de informação linguística, com repercussões na leitura, já que esta necessita de uma capacidade de memória sequencial íntegra; iii) lentidão na utilização dos códigos fonológicos armazenados na memória a curto prazo, dificultando a transformação de um código visual no seu equivalente fonológico e também semântico (citado por Viana & Teixeira, 2002, pag.79).

Pode concluir-se que o aluno do nosso estudo apresenta as características de um mau leitor, enquadrando-se no referido no Programa do 1ºciclo (Ministério da Educação, 1990, p. 99), quando declara que os alunos com défice na leitura apresentam:

- Problemas bastante acentuados na memória de curto prazo, dificultando-lhe a retenção de sons, palavras e frases;
- Dificuldade em manter a ordem da informação linguística;
- Dificuldades na memória sequencial;
- Lentidão na utilização dos códigos fonológicos armazenados na memória a curto prazo, o que lhe dificulta a transformação de um código visual no seu equivalente fonológico e também semântico.

Verificamos que o aluno em estudo quando recorre ao uso exclusivo da via direta faz uma leitura por “adivinhação”, com muitos erros. A leitura por esta via traduz-se numa leitura eficiente de palavras frequentes, em leitores hábeis, isto é, para leitores que leem

³ Memória de trabalho é um conceito da Psicologia Cognitiva que se refere às estruturas e processos usados para armazenar e manipular, temporariamente, informação. A ênfase colocada na manipulação da informação distingue este conceito do de memória de curto prazo, que remete para uma forma passiva de retenção da informação (Viana, 2009).

fluentemente, pois estes já possuem um elevado numero de palavras armazenadas no seu léxico ortográfico interno.

Os alunos com dificuldades na aprendizagem necessitam de recorrer frequentemente à via fonológica que se torna mais morosa e fastidiosa, levando-os ao desânimo. Este é um comportamento evidenciado, constantemente, pelo leitor que estamos a acompanhar neste estudo, frequentemente alega que não sabe ler, não quer ler ou está cansado de ler.

Os maus leitores tipicamente identificam um menor número de palavras e têm dificuldades nas palavras abstratas, longas e pouco frequentes (Chall, Jacobs, & Baldwin, 1990), dificultando a realização de uma leitura eficaz.

Tal como foi referido ao longo do primeiro capítulo, os leitores que não **dominem a descodificação**, dedicam-se tão intensamente à identificação das letras e das palavras que todos os seus recursos atencionais se centram nesta tarefa, produzindo-se uma sobrecarga na memória operativa. Como consequência, esquecem-se do significado das palavras que aparecem no princípio, perdem o fio condutor e vêm-se incapacitados de captar o significado global do texto (Citoler, 1996).

No caso concreto do nosso estudo, o aluno desde há seis anos que tem vindo a contatar com a palavra escrita e verificamos que ainda hoje, quando surgem palavras familiares, não as lê todas de forma automática.

Tal como afirma Moraes (1997) “Quanto mais rápida for a identificação de cada palavra, mais sobra memória de trabalho a consagrar às operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual.” (p. 158).

Comungamos da opinião deste autor quando afirma que “o impulso para a leitura é dado pela atividade de descodificação. A capacidade de descodificação é uma espécie de propulsor, cuja única função é pôr em órbita os processos do leitor hábil para desaparecer a seguir nos segredos da infância” (Moraes, p. 158).

No nosso caso, verifica-se que o leitor não comprova os requisitos do autor citado, já que é demasiado lento no processo de reconversão de cada grafema, disponibilizando muito tempo e esforço atencional para a descodificação das palavras.

Certamente, que o nosso leitor apresenta dificuldades na via visual, tendo um número escasso de palavras representadas no seu léxico ortográfico interno, e praticamente precisa de descodificar tudo o que lê, inclusive as palavras muito frequentes.

Esta incapacidade deve-se ao facto de não ter automatizado os processos de reconhecimento global, pelo que grande parte da memória operativa é ocupada com a decifração. Assim, ao centrar os seus esforços cognitivos na descodificação, os processos superiores de compreensão ficam afetados.

Como é sabido, para além das competências de descodificação das palavras que se revelam indispensáveis para o ato de ler, o leitor principiante recorre a outras competências cognitivas, nomeadamente a memória. Sanchez corrobora esta ideia quando afirma:

a memória fonológica permite reter a informação sensorial, tornando-se fundamental na aprendizagem. No mecanismo da leitura aparecem implicados os três tipos de memória: a icónica (breve, com apenas umas centésimas de segundos), para manter a informação extraída da visualização dos traços das letras. Esta memória não é suficiente, exigindo uma outra memória, a de curto prazo, que nos permite atribuir um significado aos traços visuais percebidos. Esta memória – operativa ou de trabalho – é essencial no processo da leitura pois permite converter os sinais visuais em material linguístico e dar “sentido” a uma sequência de traços identificando-os. Finalmente, a memória de longo prazo encarrega-se de dar sonoridade às letras do alfabeto (2002, p. 23).

Pela leitura e análise dos documentos, como relatórios dos serviços de psicologia e da recolha de dados junto dos professores da Educação Especial e pelas fichas de leitura apresentadas ao aluno, conclui-se que parecem existir défices num conjunto de fatores que já foram descritos na parte teórica, os quais interferem na leitura. Ora, relativamente ao desempenho cognitivo, constatamos que o aluno evidencia “graves problemas ao nível raciocínio lógico, abstrato, apresentando fraca capacidade de memória a longo prazo e auditiva, fraca capacidade de organização temporal” (do relatório de avaliação psicológica de 21/06/2010).

Perante este cenário, em que a memória de longo prazo está afetada, surgem dificuldades na leitura, ou seja, há um limitado reconhecimento de palavras em novos contextos, convertendo o código visual no seu equivalente código fonológico.

Assim, por tudo aquilo que pudemos apurar deste aluno, através da recolha de dados documental, das entrevistas realizadas e da aplicação de alguns instrumentos para análise dos procedimentos de leitura que o aluno utiliza e de quais se encontram debilitados, podemos concluir que existe um grande comprometimento quer na via lexical quer na via sublexical.

Para além do comprometimento nas duas vias também se associam os problemas que o aluno apresenta ao nível cognitivo, estando referido num dos relatórios de psicologia que o desempenho geral do aluno se aproxima de uma deficiência mental ligeira, apresentando problemas na memória a vários níveis e problemas de atenção e concentração.

Em suma, relativamente aos processos utilizados pelo aluno na leitura de palavras, podemos concluir que o aluno apresenta a via ortográfica e a via fonológica comprometidas. Para além disso, parece revelar comprometimento em competências mnésicas que são relevantes na identificação da palavra.

Em síntese, e de acordo com os objetivos propostos no estudo, concluímos que:

- A leitura elementar - **centrada na decifração** - é o alvo principal deste estudo, tendo sido identificados problemas/dificuldades inerentes à aquisição da competência leitora. No estudo verificamos que o aluno, embora tenha identificado o alfabeto e não tenha apresentado problemas nos processos percetivos, apresenta dificuldades acentuadas nos processos ortográficos ou lexicais e muito graves nos processos fonológicos ou sublexicais. Relativamente ao tipo de palavras que o aluno lê, verificamos nas grelhas de recolha de dados que o aluno lê algumas palavras familiares de duas sílabas e um número muito reduzido de palavras irregulares. A via mais utilizada na leitura de palavras é a direta ou ortográfica, embora de forma limitada.

Quando nos referimos à identificação das possíveis causas desta lacuna, verificamos que existem fatores. É ainda possível enunciar outros fatores como sejam a motivação para a aprendizagem da leitura, a valorização que é dada à Escola e à aprendizagem pelo aluno, o desenvolvimento linguístico, ..., havendo, no entanto, a permanência da dúvida acerca da

etiologia que subjaz a uma tão grande limitação na aquisição da leitura. (acrescente aqui mais alguma coisa relacionada com a sua parte teórica).

Contudo, apesar de conseguirmos identificar a presença de muitos fatores adversos neste aluno, também os reconhecemos noutras crianças que acabam por conseguir algum domínio da leitura e questionamo-nos acerca do motivo pelo qual neste caso em concreto o aluno apresenta uma tão grande limitação. Estarão aqui presentes fatores neuropsicológicos que vão para além do âmbito deste estudo e da avaliação realizada até agora?

Acrescentamos, ainda, um conjunto de fatores externos: o meio familiar e a escola. O meio familiar nem sempre soube ser a referência adequada em cada fases de desenvolvimento do seu educando, fruto do seu precário desenvolvimento social e cultural. Talvez a escola, representada nos seus agentes educativos - os professores – nem sempre teria respondido de forma mais adequada nem utilizado os métodos mais eficazes ao desenvolvimento de cada uma das etapas deste complexo processo, certamente, devido à inexistência de uma avaliação atempada ao aluno e à falta de formação de alguns docentes nesta área.

- Da análise do percurso escolar do aluno, verificamos que o facto de não dominar a competência leitora lhe acarreta implicações. O aluno encontra-se quase com treze anos e a frequentar, pela segunda vez, o quinto ano. Pelo facto de não dominar a competência leitora, está abrangido por um projeto com adaptações no currículo geral do segundo ciclo e ao abrigo do Decreto-lei nº3/2008, de 7 de janeiro.

Perspetivas para o futuro do aluno

-Tendo em conta os fracos progressos que o aluno tem vindo a evidenciar, a equipa do Ensino Especial está a analisar todo o processo e aponta para uma possível integração num Currículo Específico Individual (CEI), de acordo com Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, alínea e) do artigo 16º do capítulo IV. Será também elaborado um Plano Individual de Transição (PIT), de acordo com o previsto no artigo 14º do capítulo III, no sentido de iniciar a inserção na vida ativa, promovendo-se a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inclusão na vida familiar e comunitária (artigo 14º do capítulo III). De acordo com as expectativas do aluno e da família, não terminará a escolaridade obrigatória pelo facto de querer ir para o estrangeiro para junto do irmão, como já anteriormente foi referido.

- No que se refere aos comportamentos e atitudes que conduzam à recuperação das dificuldades encontradas, pensamos que é sempre tempo de alterarmos algo mesmo que seja mínimo. Nesse sentido, pensamos que o momento não permitirá a recuperação desejada, em virtude da idade do aluno, no entanto, poder-se-á ensinar a leitura de um conjunto de palavras denominadas “funcionais” que permitam um maior desenvolvimento e autonomia no desempenho da sua vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, um dos objetivos primordiais das políticas educativas prende-se com a necessidade de se promover nos alunos, o desenvolvimento e a utilização de estratégias auto-reguladas na aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem da leitura representa para os alunos uma das conquistas maiores da sua vida escolar. No início, ela constitui um objetivo em si mesma - o aluno lê para aprender a ler - mas rapidamente se transforma num meio de realizar outros objetivos - o aluno lê para aprender (Golder *et al.*, 1998). Estas competências são consideradas fundamentais para todos os alunos, permitindo orientar de uma forma mais autónoma o seu processo educativo, assegurando e dando continuidade à formação após a sua saída do sistema educativo (Rosário, 1999).

Para termos uma noção da importância que a leitura assume na vida escolar, basta-nos pensar que ela é um dos principais instrumentos de aquisição dos conhecimentos transmitidos nas diferentes disciplinas curriculares. Por isso, o problema do insucesso e as dificuldades com que os estudantes se confrontam radicam, muitas vezes, não numa falta de aptidão para apreender determinada matéria, mas antes na incapacidade para utilizar, de forma ajustada, as suas estratégias de leitura (Santos, 2000).

Para que a aquisição de novos saberes sejam alcançado, afigura-se como fundamental dotar os jovens de um conjunto de ferramentas que lhes permitam tornarem-se sujeitos ativos do seu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual. A leitura constitui uma dessas ferramentas (Santos, 2000).

Se no início do 1º ciclo, a aprendizagem da leitura começa por ser, um fim em si mesma, rapidamente se torna numa ferramenta imprescindível (dada a sua transversalidade) na aquisição de novos conhecimentos. Sendo a leitura objeto de estudo em si mesmo e,

paralelamente, instrumento de aprendizagem, é evidente que o eu frágil domínio se vai repercutir na aquisição de conhecimentos nas diversas disciplinas dos *curricula* (Viana, 2002).

Como temos vindo referir ao longo deste estudo, muitos alunos apresentam desde as fases iniciais dificuldades na aquisição da leitura. Este facto é uma fonte de preocupação no domínio educativo e social, uma vez que o domínio da leitura é um fator importante na aprendizagem do sujeito entendida no seu sentido mais lato e com repercussões nas esferas pessoais, interpessoais e sociais (Castro & Gomes, 2000; Lopes, 2001; Martins, 1996).

Vejamos, então, o que por vezes acontece no surgir das primeiras dificuldades. Assistimos, com alguma frequência, à desvalorização das primeiras dificuldades que as crianças apresentam, precisamente porque aprender a ler e a escrever é uma tarefa complexa. No entanto, se não for dada a devida atenção a estas dificuldades, rapidamente se assiste ao seu avolumar, à sua cristalização. Cada vez mais a experiência nos tem demonstrado que esperar passivamente que as dificuldades sejam ultrapassadas, sem uma intervenção eficaz e atempada conduz, com muita frequência, a um número cada vez maior de crianças a caminho do insucesso.

É importante, como temos vindo a referir, que se dê relevo ao desenvolvimento da língua e dos comportamentos emergentes, mas não podemos descurar a intervenção logo que as dificuldades se começam a evidenciar. A este respeito, atendamos ao que nos refere Lopes: “Intervir na fase inicial dos problemas, recusando incompreensíveis adiamentos, é a forma mais válida de lidar com eles, evitando que o possível se transforme em penoso e posteriormente em improvável” (2000, p. 42).

Estamos cientes de que só com um correto diagnóstico é possível providenciar, em tempo oportuno, uma real individualização do ensino, crucial numa fase inicial de qualquer aprendizagem (Viana, 2002). No entanto, a carência de instrumentos de diagnóstico das DA, nomeadamente ao nível da leitura na sua fase inicial (Sousa, 2000) dificulta a realização de um despiste, avaliação e intervenção adequados e atempados, comprometendo, desta forma, os progressos que poderiam ser alcançados pelos alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura.

Ao longo do estudo fomos tomando consciência do impacto que as dificuldades na leitura têm ao longo do percurso escolar donde se depreende a importância de se intervir precocemente, sendo certo que, quanto mais cedo se intervier menores serão as implicações maléficas para o aluno. A este nível, atentemos no que a seguir se apresenta relativamente à precocidade do processo de intervenção. De acordo com (Rodriguez, 1991) se uma criança com dificuldades começar a beneficiar de apoio antes de entrar no 3º ano existe uma probabilidade de 80 por cento de superar o problema. Se o diagnóstico não for efetuado até ao 5º ano restam 40 por cento de possibilidades de recuperação e se não for alvo de intervenção até ao 7º ano as possibilidades ficam reduzidas em 5 por cento.

Há evidências claras de que as crianças que experimentam dificuldades na leitura não necessitam de estratégias radicalmente diferentes das que não têm dificuldades, embora as primeiras necessitem de um apoio mais intensivo. Descobertas promissoras, realizadas na última década, enfatizam que um ensino precoce e sistemático do conhecimento fonológico, realizado na sala de aula, aumenta significativamente o desempenho, quer da leitura quer da escrita, reduzindo o número de alunos com dificuldades nestas áreas. É consensual que as práticas de ensino, da leitura, eficazes, consistentes e sistemáticas, associadas a ambientes de apoio afetivo, são a única e melhor intervenção para a solução destas dificuldades.

Se as dificuldades nas duas ferramentas básicas da aprendizagem – a leitura e a escrita – forem precocemente diagnosticadas e alvo de intervenção, estaremos de facto a contribuir para o aumento da taxa de sucesso educativo e, conseqüentemente, para a formação de alunos capazes, adaptados e felizes. É na escola onde todos são chamados aprender, que devemos empenharmo-nos na mudança.

Os professores têm um papel preponderante e a sua ação será tanto mais eficaz quanto maior for a compreensão e o entendimento de que os alunos lutam constantemente para aprender. Isto não significa que sejam menos inteligentes ou menos capazes, mas temos de atender às assimetrias, pois os alunos provêm de meios com vivências linguísticas muito díspares e com ritmos de aprendizagem diferentes. Como tal, o ensino terá que ser diferenciado.

O ato de leitura é acompanhado de emoções, quer sejam elas de curiosidade, interesse, excitação, consolo, alegria ou paz, quer sejam de ansiedade, medo ou aborrecimento.

Como consequência o ensino da leitura pode permitir que a mesma venha a ser desejada ou indesejada. Este facto explica que cada vez mais a questão "como ensinar a gostar de ler?" aparece associada ao ensino do ler, (Sim-Sim, 2001b).

Promover a qualidade do ensino passa, no nosso entender, pela atenção ao desenvolvimento escolar logo no início do percurso escolar das crianças e no atender as primeiras dificuldades mesmo que estas nos pareçam insignificantes.

É urgente que cada agente educativo dê o seu contributo para, deste modo, se colaborar na construção de um mundo mais equitativo e justo, tornando acessíveis as oportunidades que cada ser humano reclama.

Bibliografia

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read Massachusetts*: Mit Press.

Adams, M. J. (1994). *Beginning to read: thinking and learning about print Massachusetts*: Mit Press.

Adelman, H. S. (1971). The not so Specific Learning Disability Exceptional Population, in Children, the concept of intrinsic motivation. implications for practice and research related to learning disabilities.

Adelman H.S. e Taylor, L. (1986). *An Introduction to Learning Disabilities*, Glenview, Scott Foresman and Comp.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação : Um guia prático e crítico* (1.^a ed.). Porto: Edições

Almeida, J. e Pinto, M. (1995). *A Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Editorial Presença.

Almeida, S. L.; Freire, T. (2003). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.

American Psychiatric Association (APA) (2000). DSM-IV- TR Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais. Lisboa: Climepsi

Bassey, (1999). *Case study research in educational settings* Buckingham: Open University Press

Bateman, B. (1963). *Reading and psycholinguistic processes of partially seeing children*. Reston, Va.: Council for Exceptional Children.

Bautista, R. (1997). (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Berger, P. E Luckmann, T. 1996). *The social construction of reality*. New York: Doubleday

Bell, J. (1989). *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science*. 2. reimp. Milton Keynes, England: Open University Press, pp. 145

Bell, J. (1997). *Como Realizar Um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Blachman, B.A. (1994) What we have learned from longitudinal studies of phonological processing and Reading, and some unanswered questions: A response to Togeson, Wagner and Rashotte. *Journal of Learning Disabilities*, 27(5), 287-291.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora. Colecção Ciências da Educação.

Bravo, M. P. C; Eisman, L. B. (1998). *Investigación Educativa*, 3ª Ed. Sevilha: Ediciones Alfar.

Carvalho, A. (2008). *Teste de avaliação da fluência e precisão da leitura – O Rei*. Tese de mestrado não publicada. Coimbra: FPCE da Universidade de Coimbra.

Carvalho A. C. (2011). *Aprendizagem da leitura: Processos Cognitivos avaliação e intervenção*. Viseu: Psicosoma

Cary, L. (1988). *A análise explícita das unidades da fala nos adultos não-alfabetizados*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação,

Casas, A. M. (1988). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escrita y cálculo*. Valencia: Promolibro.

Casas, A. M. (1994). *Introducción a las Dificultades en el Aprendizaje*. Valencia: Promolibro.

Casas, A. M. (1996). *Introducción a las Dificultades en el Aprendizaje*. Valencia: Promolibro.

Castro, S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem na língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Chall, J. S. (1987). *Developing illiteracy in children and adults*, In Wagner, D. (Ed.), *The future of literacy in a changing world*, New York. Pergamon Press, 65-80.

Chall, J. S., Jacobs, V.A., & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis. Why poor children fall behind*. Cambridge: Harvard University Press.

Citoler, S. D. & Sanz, R. O. (1993b). *A leitura: avaliação e intervenção educativa*. In R. Citoler, S. D. (1993). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo - Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Citoler, S. D., & Sanz, R. O. (1997). e *A Leitura e a Escrita: Processos Dificuldades na sua Aquisição*. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 11-136). Lisboa: Dinalivro.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C. & Ziegler, L. R. (2001). DRC: *A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud*. *Psychological Review*, 108, 204-256.
- Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: Contributos para a Clarificação e Unificação de Conceitos*. Braga: Associação Dos Psicólogos Portugueses.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & A. P. Martins (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Quem são? Como Entendê-las*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Contributos para uma definição Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. & José, C. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), pp. 221-244. CIED - Universidade do Minho
- Creswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*, Thousand Oaks: SAGE Publications
- Crowder, R. G. (1985). *Psicologia de la lectura*. Alianza Editorial. Madrid.
- Cruz, V. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem- fundamentos*. Porto: Porto Editora
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa e Porto: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa e Porto: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Cuetos, F. (1990). *Psicologia de la lectura (Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura)*. Madrid: Editorial Escuela Española.

- Das, J. P., Naglieri, J. A. & Kirby, J. R. (1994). *Assessment of Cognitive Processes: the P.A.S.S. theory of intelligence*. Toronto: Allyn and Bacon
- Defior, C. S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: en enfoque cognitivo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Denzin, N. (1984). *The research act*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Duarte, I. Ferraz, M.J. e Sim-Sim, I. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: ME/DEB.
- Drouet, R. C. R. (1990). *Distúrbios de Aprendizagem*. São Paulo: editora Ática SA.
- Ellis, A.W. (1984). *Reading, writing and dyslexia: A cognitive analysis*, London, Lawrence Erlbaum Associates.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching (3rd ed.)*. NEW York: Macmillan.
- Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias
- Fonseca, V. (1987). *Abordagem Activa à Problemática da Deficiência Mental e das Dificuldades de Aprendizagem: Introdução à Filosofia da Modificabilidade Cognitiva e Estrutural (MCE) e ao Conceito de Experiência de Aprendizagem Mediatizada* in *Revista de Reabilitação Humana*, Vol. VII, nº3/4, Julho/Dezembro, pp 11-35
- Fonseca, V. (1993). *Dificuldades de aprendizagem (DA): Análise contextual e novos desafios*. *Jornal de Psicologia*, 11, 8-14.
- Fonseca, V. (1999). *(In) Sucesso Escolar: Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem: Abordagem Psicopedagógica do (In) Sucesso Escolar*. Lisboa: Âncora Editora
- Fonseca, V. (2009). *Intervenção Psicoeducacional em Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Papa-Letras
- Fonseca, V. & Oliveira, J. (2009). *Aptidões psicomotoras e de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editores.

- Foorman, B.R., Francis, D.J., Shaywitz, B.A. & Fletcher, J.M. (1997). The case for early reading intervention. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia* (pp. 243-264). New Jersey: Erlbaum.
- Gagné, R. M. (1977). *The conditions of Learning*: new York: Holt, Rinnhart & Winston
- Garcia, N. J. (1995). *Manual de Dificultades de Aprendizaje. Language. Lecto-Escritura e Matemáticas*. Madrid: Narcea.
- Garcia, N. J. (1998). *Manual de Dificuldades de Aprendizagem – Linguagem Leitura, Escrita e matemática*. São Paulo: Artes Médicas
- Garcia, S. M. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Garcia, N. J. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Garrido, N.A., Molina, S. (1996). Tratamiento de las Dificultades de Aprendizaje através de um Programa de Estimulación cognitive (PREP). In S. M. García e M. F. Igado (eds.), *Educación Cognitiva II* (PP.177-190). Zaragoza: Mira Editores.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto. Edições ASA.
- Giasson, J. (2005). *La Lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelas: de Boeck & Larcier.
- Godman, K. S. (1970). "Behind the Eye: What Happens in Reading, in K.S. Goodman & O.S. Niles (Eds.), *Reading, Process and Program*, Urbana, III. National Council of Teachers of English.
- Gough, P. B. (1972). *One Second of Reading*, in J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by Ear and by Eye*, Cambridge, Mass., Mit Press.
- Hallahan, D. P.; Mercer, C. D. (2002). *Learning Disabilities Historical Perspective*. In R. Braddley, L. D.; & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of Learning Disabilities: Research and Practice* (pp.1-65). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hammill, D. D. (1993). *A Brief Look At the Learning Disabilities Movement In the United States*. *Journal of Learning Disabilities*, 26(5), 295-310.
- Heaton, P. & Winterson, P. (1996). *Dealing with Dyslexia*. London: Whurr Publishers.
- Hennigh, K.A. (2003). *Compreender a Dislexia*. Porto: Porto Editora.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Boston MA: Allyn and Bacon.

- Kirk, S. A. (1962). *Educating Excepcional Children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kirk, S., & Kirk, W. (1971). *Psycholinguistic learning disabilities: Diagnosis and remediation*. Urbana, III.: University of Illinois Press.
- Kirk, S. & Kirk, W. (1983) On defining learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 20-21.
- Kirk, S. A. & Gallagher, J. J. (1987), *Educação da criança excepcional*, São Paulo: Martins Fontes.
- Kirk, S. A.; Chalfant, J.(1984). *Academic and Developmental Learning Disabilities*: Denver: Love Publishing Company.
- Laberge, D. & Samuels, S.J. (1974). *Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading*. In *Cognitive Psychology*
- Leite, I. (2010) “*O papel da consciência fonémica na aprendizagem da leitura*”. Tese de Doutoramento em Psicologia. Évora: Universidade de Évora.
- Lencastre, L. (2003). *Leitura. A compreensão de Textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT/MCES.
- Lerner, D. (2001). *Leer y Escribir en la Escuela: lo Rreal, lo Posible y lo Necesario*. México: Fondo de Cultura Económica/Espacios para la Lectura.
- Lyon, G.R. (1998). *Current scientific knowledge about reading development and reading disorders*: Congressional testimony. Their World.
- Lopes, J. A. (2000). «Por uma Intervenção nas dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na escrita.» *In Atas do 2º Encontro Nacional Investigadores em leitura e literatura*. Braga: IEC/UM.
- Lopes, J. A. (2001). Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas e “ensinagem”. Coimbra: Quarteto.
- Lopes, J. A. (2002). *Problemas de Comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de “ensinagem”*. (2ª Ed.). Coimbra: Quarteto Editora.
- Lopes, J. A. (2005). Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita: Perspetivas de avaliação e intervenção. (1ª Ed) Porto: Edições Asa.
- Lopes, M. C. S. (2008) *Dificuldades de Aprendizagem Escolar na Mestria do Código Escrito TESE*.
- Martinez, M. P, García, M.C. & Montoro (1993). *Dificuldades de Aprendizagem*: Porto: Porto Editora.

- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior Psicologia Aplicada.
- Martins, I. N. & M. A. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. A. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. (2ª ed.). Lisboa: Instituto Superior Psicologia Aplicada.
- Martins, M. J. (2006). *Crescer com os livros*, in Journal de Letras (931), 7a 20 de Junho, p.4
- Mercer, C. D. (1994). Learning Disabilities. In N.G. Haring, L. McComick e T.G. Haring (eds.). *Exceptional Children and Youth- Na Introduction to Special Education*. New Jersey: Prentice-Hall
- Ministério da Educação - Programa do 1º CEB (1990)
- Ministério da Educação / Ministério da Segurança Social e do Trabalho. (2004). “*Eu não desisto*”. *Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*.
- Mitchell, D. C. (1982). *The Process of Reading, a Cognitive Analysis of Fluent Reading and learning To Read*, New York, Wiley.
- Monedero, C. (1989). *Dificultades De aprendizaje Escolar - Uma perspectiva Neuropsicológica*. Madrid : Ediciones Pirâmide, SA.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Morais, J. (2003). *Levels of phonological representation in skilled Reading and in learning to read*. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 16,123-151.
- Morais, J. & Ventura, P. (2005). (Eds.), *Studies on the Mind*. A tribute to Carlos Brito Mendes. Lisboa: EDUCA.
- Morrow *et al* (2000). *Measurement and Evaluation In Human Performance* (2ºed.). Estados Unidos da América: HumanKnetics.
- Nacional Reading Panel, o Relatório do Painel Nacional de Leitura (2000). *Teaching childrento Read: An evidence-based assessment of the scientific research literatura on reading and its implications for reading instruction* (Nacional institute of Child Health and

Human Development. Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

Pereira, M. A. M. (1995). *Dislexia-disortografia - Numa perspetiva psico-sociolinguística - Investigação teórica e empírica*. Lisboa. Fundação Calouste- Gulbenkian- JNICT.

Peréz, J.A.P. (1989). *Fracaso Escolar - Diagnóstico e Intervención*, una Perspectiva Neuropsicológica. Madrid: General Pardiñas

Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Bolema, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e actualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), pp3-18. (re-publicado com autorização)

Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o Prazer de Ler. Actividades de Leitura para Jovens*. Porto: Edições Asa.

Puente, A. F. (2002). *Dislexia y disgrafía*. Sevilla: Fundación Verbum para el Lenguaje y la Comunicación.

Quivy, R. & Campenhoudt, Luc Van (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rayner, K.; Foorman, B.; Perfetti, C.; Pesetsky, D.; Seidenberg, M.; (2001). *How Psychological Science Informs The Teaching of Reading, Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 2, No. 2, November, 31- 74.

Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.

Rivas, M.^a R. T., & Fernandez, Pilar, F. (2000). *Dislexia, Disortografia y Disgrafía*. Madrid: Pirâmide.

Ross, A.O. (1976), *Psychological Aspects of Learning Disabilities and Reading Disorders*, New York, McGraw Hill

Rourke, B. P., Conway, J. A. (1997). *Disabilities of Arithmetic and Mathematical Reasoning: Perspectives from Neurology and Neuropsychology*. Journal of Learning Disabilities, 28 (9), 586-597.

- Rourke, B., 1989. *Nonverbal Learning Disabilities: The Syndrome and the model*. New York: Guilford Press.
- Rourke, B. P., (1990). *Neuropsychological Validation of Learning Disability Subtypes*. New York: Guilford Press.
- Rourke, B., (1993). *Neuropsychology of Learning Disabilities: Essentials of Subtype Analysis*. New York: Guilford Press.
- Rozin, P. & Gleitman, L.R. (1977), *The structure and acquisition of reading*. II. *The reading process and the acquisition of the alphabetic principle*, in REBER, A.S. e SCARBOROUGH, D.L. (Ed.), *Toward a Psychology of Reading*, Hilldale
- Rumelhart, D. E. (1977). *Toward an interactive model of reading*. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance*, (vol. 6). Hillsdale, N J: Erlbaum.
- Rumelhart, D. E. (1994). *Toward an interactive model of reading*. In Robert B. Rudell; Martha Rapp Rudell & Harry Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th Ed.). New York: International Reading Association.
- Samuels, S. J. (1994). *Word recognition*. In R. Rudell, M. Rudell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th Ed., pp. 359-380). Newark: International Reading Association. Sanchez (2002).
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescente*. Coimbra: Quarteto.
- Sim-Sim, I. (1995). *Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua*. In Carvalho, A (org.). *Novas Metodologias Educativas*. Porto: Porto Editora
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da Linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: Serviço de Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Sim-Sim, I. (2001). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2006). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Sim-Sim, I. (2007a). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: PNEP – DGIDC, Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: PNEP – DGIDC, Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., & Viana, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York, Holt Rinehart & Winston
- Snowling (1985). *The Assessment of reading and spelling skills*. In M. Snoling (Ed.), *Children's Written Language Difficulties* (pp. 80-95). Windsor: NFER- NELSON Publishing Company.
- Snow C.E., Burns, M.S & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press
- Sousa, Lopes, M.^a Celeste, S.L. (2000). A Leitura e a Escrita: Fases e Processos na sua Aquisição. In *Sonhar*: VII-1: Braga: APPACDM.
- Sprenger-Charolles, L., Colé, P., & Serniclaes, W. (2006). *Reading acquisitions and developmental dyslexia*. Hove: Psychology Press.
- Stanovich, K. E. (1980). *Toward an interactive-compensatory model of individual differences in reading fluency*. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Stanovich, K. E (1985), *Explaining the variance in Reading ability in terms of psychological processes: What have we learned?* *Annals of Dyslexia*
- Stanovich K. E (1986). *Matthew affects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*, in *Reading Research Quarterly*, nº 21, pp. 360-407.
- Stake (1994). *Case Studies*. In Denzin, N.K. e Lincol, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research, 2nd edition*. London: Sage Publications (pp. 236-247)
- Stake, Robert E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Stipeck, D.J. (1984) Development of achievement motivation. In R Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol.1, pp. 145-175). New York: Academic Press
- Stothard, S.E. (2004). *Avaliação da Compreensão da Leitura*. In Snolwling, M.; Stackhouse, J., et al. *Dyslexia, Fala e Linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 121-141.

- Strauss, A. & Lehtinen, L., (1947). *Psychopathology and Education of the Brian-Injured Child*, 1, Grune & Stratton, Nova Iorque
- Shaywitz, S. (2003). *Overcaming Dyslexia: A new and Complete Science- Based Program for Overcaming reading Problems at Any Level*. Knopf
- Torgensen, J. k. (1991). Learning Disabilities: Historical and Conceptual Issues. In Benice Y. L.Wong (ed.) *Learning About Learning Desabilities*. Nova Iorque: Mit Presss, 3-37.
- Tuckman, B.W. (1994) (2000). *Manual de Investigação em Educação. Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Gulbenkian (tradução DA 4ª edição de 199, 1ª Edição,1972).
- Vega, F. C. (1994). *Psicologia de la Lectura – Diagnóstico Y Tratamiento de los Transtornos de Lectura*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Vellutino, F. R. (1977). *Alternative conceptualizacions of dyslexia: Evidence in support of a verbal-deficit Hypotheses*. Havard Educacional Review,47,334-354
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R. Small, S. G., Pratt, A., Chen. R. & Denckla, M. B. (1996). *Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers. Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of de specific reading disability*. Journal of Educacional Psychology, 88 (4), 60-638.
- Viana, F. L. P. (1998b). *Da Linguagem oral à Leitura – Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Braga. Universidade do Minho, dissertação de Doutoramento, não publicada.
- Viana, F. L., (2001). *Melhor falar para melhor ler*. Braga: CEC/UM
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. L. (2009). *O ensino da leitura: A avaliação*. Lisboa: PNEP – DGIDC, Ministério da Educação.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.

Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.

Wierner, M. e Cromer, W., (1967). *Reading and Reading Difficulties: A conceptual Analysis*, in *harvard Educacional Review*, 37.

Williams, J. P. (1984). *Phonemic analysis and how it relates to reading*. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 240-245.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. São Paulo: Artmed Editora.